

# **Kompetent im Unterricht der Grundschule**

hrsg. von Astrid Kaiser und Susanne Miller

---

Band 6

# **Kunstunterricht**

Herausgegeben

von

Constanze Kirchner



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

# **I. Kompetenzorientierung im Kunstunterricht:**

## **Problemlage und Diskussionsstand**

Mit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz 2002, die Qualitätssicherung in den Schulen auf der Basis von Bildungsstandards am Output der Schülerinnen und Schüler festzumachen, haben sich die Bundesländer verpflichtet, die Lehrpläne bis 2010 entsprechend anzupassen. Nicht mehr die Inhalte, der Input, sondern das Gelernte, der Output, steht auf dem Prüfstand. Die Wirkungen und Ergebnisse von unterrichtlichem Handeln gelten von nun an als Leistungsstandards.

Die Folge sind Kerncurricula, die auf bestimmte Könnenserwartungen und abfragbares Wissen hin zielen. Die erworbenen Kompetenzen sollten prüfbar sein, was eine eigenständige Problemlösung und Aufgabenbewältigung einschließt.

Dieser gewünschte Transfer des Gelernten in Anwendungszusammenhänge kann eine Chance für die Qualität des Kunstunterrichts sein. Zumindest wird die Reflexion über die Qualität und den Nutzen des Kunstunterrichts dadurch angestoßen. Mit der Kompetenzorientierung wird der Fokus stärker auf den Kompetenzgewinn in der Übung und Anwendung bestimmten Wissens – wie Materialkenntnisse, Techniken, Wissen um Kunstwerke, um bildnerische Mittel usw. – gerichtet und mit Nutzungsstrategien für andere Problemstellungen gekoppelt. Das bedeutet, die Inhalte des Kunstunterrichts bleiben wie bisher unverändert bestehen, doch möglicherweise verschieben sich die Schwerpunkte in den verschiedenen Unterrichtsphasen, und es wird mehr Wert auf die Formulierung von Aufgabenstellungen gelegt. Denn die Komplexität einer Aufgabe, die zu lösen ist, entscheidet über das Kompetenzniveau.

Sinnvoller Weise richtet sich bislang im Kunstunterricht vielerlei didaktische Energie auf die Konzeption von Einstiegssituationen, wie etwa die Sensibilisierung für ein Motiv, auf das Erkunden eines Materials, auf den explorativen Umgang mit einem Thema, auf die Einführung einer Technik, auf eine Irritation, die zum Nachdenken anstößt, auf ein Bild, das Geschichten erzählt, auf ein Gedicht, das Imaginationen weckt etc. Daraus ergibt sich dann eine Aufgabenstellung oder ein Problem oder ein Ausdrucksinteresse, das gestalterisch gelöst oder mit Bildern dokumentiert wird. Ideen werden entwickelt und ausgearbeitet, Projekte durchgeführt und zum Abschluss erfolgen eine Reflexion und die Präsentation des Gestalteten. Über diese knapp skizzierten Unterrichtsphasen hinaus heißt Kompetenzorientierung, dass Anwendungszusammenhänge für das Gelernte geschaffen werden müssen, damit sich der neue Kompetenzgewinn zeigen kann. Es müssen also Anwendungsfelder erarbeitet und neue Aufgaben entwickelt werden, die den Nutzen des Gelernten sichtbar werden lassen. Auch das

Entwickeln von problemhaltigen Anwendungskontexten ist nicht neu, doch vielleicht erhält dieser Aspekt nun mehr Aufmerksamkeit.

Die Kompetenzen, die im Kunstunterricht zu erwerben sind, zielen auf Strategien der Bilderschließung, auf die Anwendung von Techniken und Verfahren, auf eine adäquate Themenwahl, planerische Prozesse von der Idee bis zur Ausführung, auf Präsentationsformen usw. Das heißt nicht, dass die zu gewinnenden Persönlichkeitskompetenzen damit ausgeklammert wären. Im Gegenteil: Gerade mit dem Anspruch, Anwendungsbezüge herzustellen sowie selbstständiges Lernen, eigenständige Problemlösungen und den Methodengebrauch zu entwickeln, werden diese Kompetenzen – Kooperationsfähigkeit, Kommunikationsvermögen, Empathie, kritisches Denken, Selbstständigkeit, Durchhaltevermögen – in besonderem Maße gefördert.

Ob allerdings die Entwicklung valider Kompetenzmodelle mit ihren Testverfahren und Niveau bestimmenden Aufgaben für den Kunstunterricht sinnvoll ist, bleibt zu bezweifeln. Sicher ist jedoch, dass die Qualität des Kunstunterrichts von der Reflexion der Kompetenzerwartungen nur profitieren kann.

Die folgenden Kapitel des ersten Teils dieses Buches führen in die Problematik eines an Kompetenzen orientierten Kunstunterrichts ein. Die Grundfragen (Kap. 1) versuchen das Verhältnis von ästhetischen Bildungsprozessen und Leistungsstandards zu klären und die fachlichen Inhalte und Ziele in diesem Spannungsfeld zu verorten. Das zweite Kapitel widmet sich den interdisziplinären Kooperationsmöglichkeiten, die zunehmend an das Fach Kunst herangetragen werden – allerdings meist vor dem Hintergrund, eine Dienstleistung für andere Fächer zu erbringen. Was eine kompetenzorientierte Kunstdidaktik charakterisiert und wie diese Ansprüche kunstpädagogisch eingelöst werden können, versucht das dritte Kapitel zu beschreiben. Welche professionellen Voraussetzungen dafür notwendig sind und welche inhaltlichen wie methodischen Anforderungen sich der Kunstunterricht stellen muss, legt der Abschnitt „Kunst kompetent unterrichten“ (Kap. 4) dar. Abschließend stellt Ernst Wagner exemplarisch ein Strukturmodell für den Kunstunterricht vor, das modellhaft in Bayern für die Kompetenzanforderungen der neuen Lehrpläne entwickelt wurde (Kap. 5).

In die ersten drei Kapitel von Teil I dieses Buches sind in überarbeiteter Form zwei meiner Aufsätze eingegangen, erstens: Kunstpädagogik in der Grundschule heute: Bildungsleistungen, Kompetenzstandards und ästhetische Bildung im Fächerverbund. In: Bering, Kunibert/Höxter, Clemens/Niehoff, Rolf (Hg.): Orientierung: Kunstpädagogik. Oberhausen 2010 sowie zweitens: Basiskompetenzen in der Grundschule – zwischen Subjekt- und Sachorientierung. In: Penzel, Joachim/Meinel, Frithjof (Hg.): Gestalten und Bilden. Methodendiskurs als Impuls für den Unterricht. München 2010.

# 1. Grundfragen der Kompetenzorientierung

Grundlegend für das im Hinblick auf die Kompetenzorientierung gewandelte Bildungsverständnis ist der Blick auf die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler. Dies bedeutet positiv gewendet, dass die Kinder mit ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten beobachtet und individuell gefördert werden. Es geht nicht mehr darum, möglichst umfassend stoffliche Inhalte zu vermitteln, die dann getestet werden, sondern die Lerninhalte so anzubieten, dass sich ein Kompetenzzuwachs daraus bei den Kindern ergibt. Dieser Kompetenzzuwachs sollte sich auf die gesamte Persönlichkeit des Kindes beziehen – in fachlicher und überfachlicher Hinsicht. Diesem positivem Bild Kompetenz orientierter Didaktik werden zahlreiche Argumente entgegengehalten, die der Schulpädagoge Klaus Moegling (2010) wie folgt zusammenfasst: Mit der Orientierung an Kompetenzen und Bildungsstandards besteht die Gefahr, dass die Schulen als Dienstleister für ökonomische Interessen missbraucht werden – Bildung findet dann nicht mehr für die Entwicklung des Kindes statt, sondern für einen bildungsfremden Nutzen. Festgelegte Leistungsstandards, die in Vergleichstest überprüft werden, führen zu Anpassung an vorgegebene Anforderungen anstatt zu individueller Entwicklung. Insbesondere die Fixierung auf Tests mit dem eng geführten Lernen auf einen kurzfristig messbaren Output hin verstärkt das Anpassungstraining an vorgegebene Standards. Die Folge ist eine zunehmende Standardisierung von Bildung, – eine Individualisierung, die über die engen fachbezogenen Leistungsstandards hinaus auch gesellschaftliche Kulturleistungen hervorzu-bringen vermag, ist damit stark gefährdet. Mit den nationalen und internationalen Vergleichstests einher gehen drei weitere Probleme. Erstens konzentrieren sich die unterrichtlichen Bemühungen auf leistungsbezogene Regelstandards statt auf prozessbezogene Kompetenzen und zweitens kommt es zu einer zusätzlichen Benachteiligung lernschwacher Schülerinnen und Schüler; die soziale Selektivität wird verstärkt. Die meist ausschließlich kognitiv ausgerichteten Bildungsstandards übersehen, dass auch emotionale, affektive, soziale, handwerkliche, musikalische, sportliche, bildnerische usw. Fähigkeiten und Fertigkeiten einen breiten Kompetenzbereich einer Person ausmachen. Als dritte Schwierigkeit kommt die mögliche staatliche Sanktionierung von Schulen hinzu, von Budgetkürzungen hin zu Schließungen, wenn bestimmte Leistungsstandards nicht erfüllt werden können.

Wenn die Kompetenzorientierung, so Moegling (2010), nicht zu einer Minderung und qualitativen Abwertung von Bildungsprozessen führen soll, muss sie den Anforderungen eines umfassenden Bildungsbegriffs, wie er in den letzten Jahrzehnten entwickelt wurde, standhalten. Das bedeutet, dass der Erwerb von Selbstkompetenz und Sachkompetenz gleichermaßen berücksichtigt werden muss, dass die persönliche Bildung, gepaart mit kritischer Urteilsfähigkeit,

einen entscheidenden Anteil im Bildungsprozess erhält, dass Wissen, Fertigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen gemeinsam erforderlich sind, um sich ein Bild von der Welt machen, dass Mitbestimmung und das Anregen zur Selbstbildung maßgebliche Faktoren im Enkulturationsprozess sind. Sowohl detailliertes Fachwissen als auch Deutungskompetenz sind notwendig, um ein vertieftes Verstehen bildnerischer und kultureller Sachverhalte zu ermöglichen.

Diese knappe Aufzählung ließe sich noch fortsetzen, sie zeigt jedoch bereits jetzt auf, dass einem breiten Bildungsbegriff auch ein anspruchsvoller Kompetenzbegriff folgen muss, der soziale Fähigkeiten ebenso einbezieht wie fachliche und interdisziplinäre Wissensgebiete. Bildungsprozesse im Fach Kunst sind vor allem Prozesse ästhetischer Bildung – und diese sind in besonderem Maße mit der individuellen Persönlichkeitsentwicklung sowie mit der Verantwortung für zukünftige kulturtragende schöpferische Leistungen verknüpft.

## **1.1 Kompetenzen: ästhetische Bildung oder Leistungsstandards?**

Eine Verbindung von ästhetischer Bildung mit Leistungsstandards und Testverfahren scheint auf den ersten Blick nicht möglich zu sein. Doch auch ästhetische Bildungsprozesse bedürfen neben vielerlei Sachkenntnissen bestimmter Kompetenzen – wie Empathie- und Genussfähigkeit, Sensibilität und Urteilsvermögen, es sind Methoden der Bildgestaltung und des Sinnstiftens erforderlich, Auseinandersetzung und Diskursfähigkeit, Vernetzungsstrategien und Problemlösefähigkeit. Die Kompetenzorientierung befähigt Lehrerinnen und Lehrer ihre Schülerinnen und Schüler in diesen Bereichen zu unterstützen und auch solche persönlichkeitsbildenden Kompetenzen zu fördern, die ästhetische Bildungsprozesse erlauben. Leistungsstandards bieten Maßstäbe, um Minimal- und Maximalanforderungen zu definieren. Deshalb müssen keine Selektionsprozesse stattfinden, lediglich die Fördermaßnahmen sind zu intensivieren. Differenzierung und Einzelförderung orientieren sich an altersspezifischen Leistungsstandards, dies ist auch im Rahmen des Kunstunterrichts erforderlich. Testverfahren, die auf Niveau bestimmenden Aufgaben basieren, sind ebenfalls möglich, müssen jedoch einem ganzheitlichen Bildungsverständnis folgen. Aufgaben, die lediglich auf das Anwenden handwerklicher Verfahren oder das Umsetzen bildnerischer Mittel zielen, sind zu eindimensional und entsprechen nicht den Anforderungen ästhetischer Bildung im Kunstunterricht.

Ein zeitgemäßes Verständnis von Bildung zeichnet sich dadurch aus, dass nicht nur die kognitiven Anteile, sondern die gesamte Person als bildungsrelevant begriffen wird. Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität tragen dazu bei, dass individuelle und gesamtgesellschaftliche Bildungsprozesse fokussiert werden. Allgemeine Bildung bezieht sich auf die Persönlichkeitsentwicklung im Hinblick auf Körper, Geist und Seele. „Sich bilden“ steckt ebenso in dem Begriff, wie „gebildet sein“. „Sich bilden“ meint Eigenaktivität im Bildungsprozess, „gebildet sein“ setzt bestimmte Bildungsideale voraus. Die ästhetische

Bildung legt darüber hinaus den Schwerpunkt nicht nur auf die Aneignung von Wirklichkeit und den Kompetenzerwerb mit Körper, Geist und Seele, sondern gestaltet Wirklichkeit in besonderem Ausmaß aktiv auf ästhetische Weise. In diesem überaus aktiven Gestaltungsprozess liegen die entscheidenden Potenziale ästhetischer Bildung. Denn: Ästhetische Bildung entsteht im Wechselspiel von Rezeption und Produktion in den Bereichen Musik, Tanz, Bildende Kunst, Literatur, Poesie usw. Der Rezeptionsprozess – z. B. beim Lesen von Gedichten oder beim Betrachten von Gemälden – ist keine passive Angelegenheit, sondern der Rezipient wird gezwungen, aktiv und eigenständig Sinn zu erschließen. Das heißt, er muss sich auseinandersetzen – sowohl mit dem Anderen, Fremden, präsentiert im Gedicht oder im Kunstwerk, wie auch mit sich selbst – um das Erfahrene einzuordnen, zu strukturieren usw. Er gestaltet das Werk aktiv mit – denn diese Eigenschaft haben ästhetische Phänomene, sie lassen dem Rezipienten die Möglichkeit, sich selbst in das Werk mit allen Empfindungen und Gedanken einzubringen, eigene Vorstellungen dazu zu entwickeln und eigene Interpretationen mit Mut vorzutragen. Im Rezeptionsprozess werden aktive Sinnerschließung, das Bilden von Analogien und Bezügen, Mut zum Umdenken, Durchdringung in der Reflexion usw. verlangt – als Kompetenzen, die erlernbar sind.

Im Produktionsprozess zeigt sich die aktive Gestaltung von Wirklichkeit offensichtlicher: Das Musizieren, Tanzen, Gedichte verfassen, Zeichnen, Malen, Bauen oder Konstruieren erfordert das Aktivieren innerer Vorstellungen, innerer Klänge, innerer Dialoge, innerer Bilder, Fantasien und Träume. Es wird etwas hervorgebracht – und zwar etwas, das auf ästhetische Weise gestaltet ist. Mit dieser Hervorbringung verbinden sich mehrere Aspekte: Einerseits entstehen Kompetenzgefühle, wenn ich etwas hervorbringe, wenn ich etwas erschaffe, wenn das Werk – in welcher Form auch immer – vollbracht ist und mir gegenüber steht. Mit den Kompetenzgefühlen wächst das Selbstwertgefühl, die Ich-Stärke. Andererseits bringe ich dabei etwas von mir persönlich hervor – ein Motiv, das mich beschäftigt, ein Gefühl, eine Leidenschaft, ein Interesse – gleich, ob ich ein Bild male, einen Text schreibe oder mich musikalisch oder tänzerisch ausdrücke. Insbesondere das ästhetisch-praktische Tun stellt eine Brücke zwischen dem Innen – der inneren Vorstellungs-, Fantasie- und Traumwelt – und dem Außen – also eine Brücke zur äußeren Wirklichkeit her. In diesem Prozess, etwas von Innen nach Außen zu bringen und ihm in ästhetischer Form Gestalt zu verleihen, wird geordnet, strukturiert und gegliedert. Und innerhalb dieses Formfindungsprozesses wird das Erlebte verarbeitet – in der Auseinandersetzung mit dem Selbst und dem Anderen. Diese Leistung, eine Vorstellung wie auch immer geordnet – mit Begriffen oder zeichnerisch – auf das Papier zu bringen, zu modellieren oder körperlich darzustellen, ist ein vielschichtiger kreativer Akt, der das Verhältnis zur Welt ein Stück weit zu klären vermag. Das Erlebte wird organisiert und symbolisch ausgedrückt. In der engen Verzahnung von Fachwissen und intrapersonalen Befindlichkeiten, bildnerischen Strategien und Aus-

drucksbedürfnissen, Eigenaktivität und Ich-Stärke liegt die Besonderheit ästhetischer Bildungsprozesse, die im kompetenzorientierten Unterricht – auch unter Anwendung von Leistungsstandards – berücksichtigt werden muss.

## 1.2 Ziele: ästhetische Bildung und Identitätsförderung

Wir beobachten im Produktionsprozess von Grundschulkindern oftmals Versunkenheit und Konzentration, weil der ganze Mensch einbezogen ist und die volle Aufmerksamkeit im ästhetischen Tun gebunden ist. Speziell im Bereich der Kunst kommt noch hinzu, dass durch den Umgang mit verschiedenen Materialien die Entwicklungsgrundlagen im triebdynamischen, emotionalen und sinnlichen Bereich, die zum Aufbau kognitiver Kompetenzen Voraussetzung sind, gefördert werden. Amorphe Materialien wie Sand, Wasser, Ton u. Ä. lösen im direkten Kontakt mit den Händen taktile Sinnesreize aus, lassen spontane Gestaltungen zu und können wegen der leichten Formbarkeit motivierend auch für gehemmte und scheue Kinder wirken, diese aus der Reserve locken und die Aktivität steigern. Weiche Materialien sind geeignet, um Spannungen schnell abzubauen, können jedoch auch chaotisches Entladen mit Kontrollverlusten auslösen. Harte Materialien wie Holz oder Stein hingegen bieten Widerstände, die der Aggressionsabfuhr dienen können.

Ästhetische Bildung schafft über Materialerfahrung, Körpererfahrung und den gestalterischen Ausdruck Bodenhaftung und Realitätsbezüge, die dem Selbstverlust in virtuellen Welten entgegenwirken, weil ein Sinnbezug zur sichtbaren Welt hergestellt und das Selbst dort positiv verankert wird. Und: Bildende Kunst, Literatur, Theater, Oper usw. präsentieren immer auch Lebensmuster und Rollenbilder, das heißt, es werden Identifikationsfiguren oder Lebensentwürfe dargestellt, mit denen der Rezipient sich auseinandersetzen muss. Leidenschaften werden angeregt – durch die Wahrnehmung von Glück und Leid, Liebe und Hass usw. in den jeweiligen Werken. Sich selbst zu spüren und die Gefühle zu reflektieren, ist ein wichtiger Aspekt auch der Sinnerschließung von Kunstwerken.

Vorstellungen, also innere Bilder, sind Grundlage des Denkens. Ohne eine Vorstellung kann ich keinen Begriff bilden. Wenn das Imaginationsvermögen geschwächt wird, weil ein passives Konsumieren von Bildern das Entwickeln eigener innerer Bilder – wie beim Lesen etwa oder beim Bilder produzieren – verhindert, ist die Konsequenz mangelndes eigenständiges Denken und geringe Kreativität. Nicht der Erwerb von Spezialwissen ist Voraussetzung etwa für innovative Ingenieure, sondern das flexible, eigenständige Denken. Es gehört Anstrengung dazu, innere Bilder durch eigene Kraft hervorzubringen. Wir benötigen Vorstellungskraft, um innere Bilder nach außen zu tragen und umgekehrt äußere Informationen in innere Anschauungen zu übersetzen. Die Ausbildung vielfältiger Ideen und Lösungsansätze wird geschwächt, wenn nicht durch eigene Kraft innere Bilder erzeugt und geäußert werden – wie die ästhetische Bildung es

trainiert. Ästhetische Bildung ist als selbst gesteuerte, sinnlich fundierte Art und Weise der Wirklichkeitsaneignung und Welterkenntnis zu verstehen und besitzt damit eine besondere Nähe zur innerpsychischen Verfasstheit und Entwicklung der Person. Sie basiert auf der Produktion und Rezeption ästhetisch gestalteter Objekte (Bildende Kunst, Musik, Poesie, Tanz usw.).

Weil der Sinneswahrnehmung, der Erfahrung und dem Denken in Bildern ein entscheidender Anteil an der Konstitution des Selbst und somit der Ich-Identität zukommt, befördert die ästhetische Bildung die Identitätsentwicklung in ganz besonderem Maße – weit mehr als andere Bildungsformen. Bei allen ästhetischen Tätigkeiten wie Sammeln und Ordnen, Lesen und Schreiben, Tanzen und Singen, Malen und Zeichnen, Bauen und Konstruieren werden Wirklichkeits-szenarien entworfen, die die Identitätsbildung fördern. Es eröffnen sich Möglichkeiten zum Anderssein, zum Probehandeln und zur Antizipation von Wirklichkeit. Die Identitätsentwicklung wird in besonderem Maße durch die Differenzierung sinnlicher Eindrücke, die Reflexion und die Selbstwahrnehmung unterstützt. Hierbei hilft das Gestalten, weil Bilder, Symbole und Vorstellungen dabei vertieft und erweitert werden.

Der Blick auf die unterschiedlichen Forschungsansätze zur Identität in den letzten zwei Jahrzehnten zeigt eine facettenreiche und inhomogene Diskussion mit zahlreichen Modellvorstellungen zur Identitätsentwicklung (u. a. Keupp, Heiner/Ahbe, Thomas/Gmür, Wolfgang/Höfer, Renate/Mitzscherlich, Beate/Kraus, Wolfgang/Straus, Florian: Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbek bei Hamburg 1999). Es ist die Rede von der Identität, dem Ich, dem Selbst, dem Subjekt, dem Selbstbild, dem Selbstkonzept, von Identitätsstrukturen, Identitätszuständen, Identitätsphasen usw. Für die ästhetische Bildung ist bei diesen Diskussionen interessant, dass die Identitätsentwicklung von einem dynamischen Einpassen sinnlicher Erfahrungen und ästhetischer Wahrnehmungen in das Selbstbild begleitet wird und dass diese zugleich in einen permanenten Selbstreflexionsprozess eingebunden sind. Identität ist als innere, selbst konstruierte, dynamische Organisation von Trieben, Fähigkeiten, Überzeugungen und individueller Geschichte zu verstehen, die sich im steten Austausch mit dem Innen und dem Außen entwickelt.

Im Zeitalter divergenter Lebensentwürfe, der Umbrüche und Enttraditionalisierung sind die Kriterien für eine integrative, regelhafte, gelingende Identitätsfindung, die an normative Erwartungen gebunden ist und sich an Leitbildern orientiert, nicht mehr haltbar. Virtuelle Welten produzieren Kommunikationsrisse zwischen den Generationen, und es gibt keine allgemein gültigen 'richtigen' Konzepte und Lebensentwürfe mehr (ebd., S. 51). Der Verlust an traditionellen Gefügen paart sich mit einer oftmals unüberschaubaren Offenheit heterogener und pluraler kultureller bzw. gesellschaftlicher Entwürfe. Ein konfliktfreier, sozial und kulturell getragener Übergang in die Erwachsenenwelt wird zunehmend schwieriger.



Konsequenz dieser Entwicklungen ist, dass von den Kindern eine ungleich größere Anstrengung als bisher verlangt wird, um sich in den disparaten Lebenswelten zurecht zu finden und die so genannten Teilidentitäten in Einklang miteinander zu bringen. Zugleich bieten sich jedoch auch andererseits offene Optionen für mögliche, selbst konstruierte und selbst bestimmte Lebensentwürfe. Das heißt, einerseits wird es möglich, tradierten Rollenerwartungen zu entfliehen, andererseits müssen jedoch neue Normen und Werte selbst erarbeitet werden. Die zentrale Identitätsfrage lautet dann „Wie schauen andere Lebensentwürfe aus?“ „Wer bin ich im Verhältnis zum Anderen, zum Fremden, zum Neuen?“ Gemeint ist damit das Erkennen des Selbst im Anderen, im Fremden, im Gegenüber – wie z. B. in einem Kunstwerk oder einem Text. Mit anderen Worten: Der Umgang mit Kunst und anderen kulturellen Produkten soll helfen, sich in der Lebenswelt zurechtzufinden und unterschiedliche Wirklichkeitsmodelle und Identitätskonstrukte auszubilden. Gerade wenn Orientierungen und Wertemuster verloren gehen, scheint die Auseinandersetzung mit kulturell gewachsenen und tradierten Lebensentwürfen aus der Kunst sinnvoll, um sich selbst zu verorten, um die eigenen Identitätskonstrukte in Frage zu stellen, kritisch zu prüfen und neue Konstrukte zu integrieren. Denn: Identität basiert auf inneren Bildern, Vorstellungen, Fantasien und entwickelt sich auch durch die Auseinandersetzung mit äußeren Erscheinungen, Metaphern, Symbolen, Erzählungen. Die ästhetische Praxis unterstützt die Strukturierung und Verarbeitung der Eindrücke und Erlebnisse, dadurch dass die Geschehnisse in eine gestalterische Ordnung gebracht werden müssen. Das Erlebte wird vom nicht-kommunikablen Inneren nach außen gebracht, geformt und damit kommunikabel. Mit der Vielfalt des Selbsterlebens, gefördert durch die ästhetische Bildung, können sich Identitätskonzepte eröffnen, die von Eigeninitiative, Selbstbestimmtheit und Ich-Stärke getragen werden – das gilt im übrigen auch für den kritischen und aktiven Umgang mit den Bildmedien, für den die Ausbildung von Medienkompetenz unerlässlich ist.

Kinder benötigen möglichst umfassende Entwicklungsszenarien, sinnlich-motorische Betätigung, Freiraum, um soziale Rollen einzuüben und Empathiefähigkeit zu lernen, Unkonventionelles auszudrücken und Wirklichkeit zu verarbeiten. Kreativität, die Fähigkeit zur Abstraktion, das Erschließen von Sinnzusammenhängen, kritisches und flexibles Denken sind entscheidende Schlüsselqualifikationen, die mit der ästhetischen Bildung vermittelt werden. Je vielfältiger die Anregungen und Impulse für die Kinder sind, desto komplexere Strukturen entwickeln sich. Zugleich muss den Kindern jedoch Zeit gegeben werden, ihre Erlebnisse zu filtern, zu sortieren, Muster- und Symbole zu bilden, damit sie nicht in der Flut sinnloser Daten untergehen. Das bedeutet konkret: Sie brauchen die Möglichkeit, ihre Welt zu erkunden, zu experimentieren, sinnliche Erfahrungen zu machen etc. und zugleich sehr viel Zeit, diese Erlebnisse angemessen im Spiel, im Erzählen, im bildnerischen Gestalten usw. zu verarbeiten.

Gerade das gestalterische Tun trägt in hohem Maße zur Integration und Ordnung des Erfahrenen bei, weil der Verarbeitungs- und Formfindungsprozess verlangsamt und intensiviert vonstatten geht. Kinder zeichnen und malen, formen, bauen und basteln von sich aus. Sie sammeln unterschiedlichste Dinge, sie stellen skurrile und/oder funktionale Objekte und Fantasiefiguren aus gefundenen Materialien her. Sie drücken sich durch Bewegung und Tanz aus, sie fotografieren, entwickeln Collagen am Computer und vieles mehr. Letztlich müssen wir nur das ästhetische Vermögen von Kindern zum Ausgangspunkt nehmen, um sie angemessen in ihrer Identitätsentwicklung zu fördern.

### 1.3 Intentionen: Subjekt- und Sachorientierung

Kompetenzen, die es im Fach Kunst zu erwerben gilt, beziehen sich klassischer Weise auf die drei Bereiche Produktion, Rezeption und Reflexion, wobei die Reflexion als übergeordnete, metakognitive Ebene zu verstehen ist.

- *Erstens:* Im Bereich der Produktion, also dem gestalterischen Handeln, bedeutet das, Ideen zu entwickeln, sich etwas vorzustellen, zu fantasieren, darüber nachzudenken, wie etwas bildnerisch geordnet dargestellt werden kann, sich gestalterische Realisierungsmöglichkeiten zu überlegen, das heißt, wie etwas bildnerisch gestaltet und ausgedrückt werden kann. Zugleich gehören Vorstellungskraft und Risikofreude dazu, etwas auszuprobieren sowie Anstrengungsbereitschaft und Ausdauer, etwas tatsächlich hervorzubringen, das der gewünschten Intention entspricht, – und dabei noch bildnerische und technische Mittel adäquat einzusetzen. Freilich sind hierfür verfahrenstechnische und handwerkliche Kenntnisse Voraussetzung.
- *Zweitens:* Für den Bereich der rezeptiven Kompetenzen heißt das, Bilder genau betrachten zu können, zu beschreiben, zu deuten und zu verstehen. Subjektive Anmutung, emotionale Betroffenheit, Assoziationen, präzise Beobachtungen von Form-Inhalt-Beziehungen bestimmen die Deutungsansätze. Sinnzusammenhänge werden im gemeinsamen Gespräch erschlossen, wofür auch Kontextwissen recherchiert und herangezogen werden kann.
- *Drittens:* Über Reflexionskompetenz zu verfügen meint, über fremde Bilder kommunizieren zu können, Bilder einzuordnen und zu beurteilen. Reflexionskompetenz bedeutet auch, eigene Bilder zu präsentieren, sie verbessern zu können und das Vermögen, von anderen zu lernen sowie die eigenen gestalterischen Stärken und Schwächen einzuschätzen.

Diese knapp formulierten Fähigkeiten sind zu großen Teilen sachorientierte Kompetenzen, die im Laufe der Grundschulzeit auf einem bestimmten Niveau erlernt werden sollen.

Dass im Kunstunterricht in der Grundschule der Schwerpunkt auf der gestalterischen Produktion liegt, ist mit den breiten kindlichen Ausdrucksbedürfnissen zu begründen und somit altersgemäß angemessen. Grundsätzlich aber sind die

Bereiche Produktion, Rezeption und Reflexion auf das Engste miteinander verzahnt. Denn – und hier entsteht das Spannungsfeld zur Subjektorientierung – die Identität einer Person basiert auf inneren Bildern und entwickelt sich ebenso durch den eigenen bildnerischen Ausdruck wie durch die Auseinandersetzung mit äußeren Bildern. Subjektorientierung bedeutet, nicht nur von den Interessen, dem Spielvermögen, den Ausdruckswünschen, dem Forscherdrang der Kinder auszugehen, sondern auch solche Bildungsleistungen unseres Faches zu berücksichtigen, die nicht direkt abprüfbar sind. Von der Wahrnehmungssensibilisierung über die Materialerfahrung hin zu diversen Verfahren und Gestaltungsmittel finden sich in den meisten Lehrplänen listenweise Aufzählungen von technischen Aspekten, die Kinder im Laufe ihrer Grundschulzeit erwerben sollen – als vermeintlich abprüfbare Kompetenzen, wozu in einigen Bundesländern bereits evaluierbare niveaubestimmende Standardaufgaben vorliegen. Hierbei wird in der Regel nicht berücksichtigt, dass sich jene Kompetenzen, die es im Fach Kunst zu erwerben gilt, in komplexer Weise auf die drei Bereiche Produktion, Rezeption und Reflexion beziehen müssen.

Besonders zu erwähnen ist in diesem Problemfeld auch, dass gerade das in vielerlei Hinsicht heterogene Schülerklientel in der Grundschule von den kompensatorischen und kreativitätsfördernden Funktionen des Kunstunterrichts profitiert, wie einschlägige Studien belegen (Peschel 2008, Kirchner/Peez 2009).

Konkret heißt das, die Kinder in ihren Symbolbildungsprozessen, ihren Verarbeitungsmöglichkeiten und in ihren kreativen Fähigkeiten zu unterstützen, indem wir sie anregen:

- aktiv innere Bilder und Fantasien zu entwickeln. Denn das Vorstellungsvermögen ist geschwächt, weil die schnellen Medienbilder passiv verfolgt werden müssen, um sie zu verstehen.
- Mut zu haben, unkonventionelle Lösungen zu entwickeln und Risikobereitschaft im Experimentieren zu zeigen. Werden das flexible Denken und die Imaginationskraft gefördert, wächst die Unterschiedlichkeit der Ideen.
- Erlebnisse bildnerisch zu ordnen und zu strukturieren. Das gestalterische Umsetzen bedeutet, Ereignisse verlangsamt zu verarbeiten. Dadurch wird der Verarbeitungsprozess intensiviert.
- Materialien zu erkunden und zu verarbeiten. Entwicklungsdefizite können durch motorische und haptische Erfahrungen kompensiert werden. Ich-Stärke entsteht auch durch handwerkliche Fertigkeiten.
- nonverbale Ausdrucksmöglichkeiten zu nutzen, um innere Welten kommunikel zu machen. Denn Gestalten heißt auch, bildnerisch in Dialog zur Umwelt zu treten, etwas hervorzubringen, das als Gegenüber kommunizierbar wird.
- Aktivität, Anstrengung und Ausdauer im Herstellen und Auseinandersetzen zu zeigen. Nur wenn eine Herausforderung angenommen, ein gestaltetes

Werk vollbracht ist, entstehen Kompetenzgefühle, die das Selbstbewusstsein stärken.

- über eigene und fremde Bilder zu sprechen. Mit der Kommunikation über Bilder und mit den Symbolbildungsprozessen wird die Sprachentwicklung gefördert, Sinn zu stiften geübt und Bildverstehen eingeleitet.

## 1.4 Inhalte: Themen, Techniken und Verfahren

Die Grundschullehrpläne zum Fach Kunst geben einerseits weit gefasste Themen vor – wie z.B. Ich und meine Umwelt, Naturschauspiele, mediale Bilderwelten, Tiere in ihrer Umgebung, andere Kulturen usw., die meist interdisziplinär kompatibel sind. Andererseits sollen konkrete technische Verfahren (zeichnen, malen, drucken, bauen, konstruieren, plastizieren, szenisch spielen, medial gestalten usw.) erlernt und Kenntnisse um bildnerische Mittel erworben werden (Figur/Grund-Beziehungen, Farbwirkungen, Formzusammenhänge usw.). Als eine spezielle Herausforderung erweist sich dabei der Bogen von einer streng operationalisierten Vermittlung von Lerninhalten (z. B. Einüben bildnerischer Mittel, Kenntnisse über die Verarbeitung von Werkstoffen, Erlernen von Deutungsrepertoires) zum kreativen, experimentellen, spontanen Schaffensprozess. Diese beiden Seiten einer Medaille scheinen häufig kaum vereinbar. Gleichwohl ist die Fähigkeit, diesen Spagat zwischen den beiden genannten Polen zu leisten, Bestandteil fachlicher Professionalität. Den Lehrenden bleibt es überlassen, freie Themenstellungen zu formulieren, die die Schülerinnen und Schüler als Anregung für das bildnerische Tun nutzen können oder konkrete Aufgaben vorzugeben, die von den Lernenden erfüllt werden müssen.

Mit der genannten Subjektorientierung sind die persönlichkeitsbildenden Anteile unseres Fachs in Bezug auf Kreativität und Vorstellungsbildung, Fantasietätigkeit und Genussvermögen, Identitätsentwicklung und das Ausbilden von Ich-Stärke gemeint. Die Sachorientierung zielt auf Wissen und Kenntnisse, Produktions- und Rezeptionsfähigkeiten sowie handwerkliche Fertigkeiten, die im Unterricht erworben werden. In diesem Spannungsfeld zwischen Subjekt- und Sachorientierung stehen jene Kompetenzen, die es in der Grundschule zu erwerben gilt. Statt jedoch diesem Spannungsfeld inhaltlich gerecht zu werden, verschärfen die curricularen Anforderungen der Fachlehrpläne das Dilemma einseitiger Kompetenzanforderungen: Denn obgleich die Inhalte und Themen meist altersgerecht angemessen sind, münden die Kompetenzformulierungen häufig in eine isolierte Aufzählung von Techniken und Gestaltungsmitteln, die am Ende des 2. oder 4. Schuljahres als anwendbares Wissen zur Verfügung stehen sollen, und es bleibt in der Regel offen, welche Kompetenzen sich *genau* hinter den einzelnen Formulierungen verbergen – wenn es zum Beispiel heißt, Kinder sollen Gestaltungsprinzipien und Fachwissen anwenden können: z.B. Hell-Dunkel-Kontraste, Figur-Grund-Beziehung, Muster skizzieren, Farbkreis, Montageplastiken schaffen, nageln, schrauben usw. Die Schwierigkeit bei diesen Formu-

lierungen liegt vor allem darin, dass nahezu jede Zeichnung Hell-Dunkel-Kontraste beinhaltet und eine Figur-Grund-Beziehung aufweist. Die Konkretisierung im Detail fehlt. Es wird nicht gesagt, wodurch sich die Hell-Dunkel-Kontraste oder die Figur-Grund-Beziehung besonders auszeichnen oder inwiefern sich Kenntnisse zum Farbkreis in Malereien spiegeln sollen oder worin der Unterschied im Nageln von Erst- und Viertklässlern besteht etc.

Erst wenn diese gestalterischen und handwerklichen Kenntnisse genutzt werden, um neue komplexe Aufgaben zu lösen, verbunden mit ideenreichen, vielleicht auch ungewöhnlichen und originären Darstellungsmöglichkeiten, die Kinder als subjektiv bereichernd empfinden, können einerseits unterschiedliche Kompetenzniveaus entwickelt und es kann andererseits der Spagat zwischen Subjekt- und Sachorientierung verringert, wenn auch nicht aufgelöst werden.

Im bildnerischen Gestalten spielt zudem sowohl im Hinblick auf die subjekt- wie auch auf die sachbezogenen Kompetenzen der individuelle Leistungsfortschritt eine besondere Rolle. Gerade weil so viele persönlichkeitsbildende Faktoren an das gestalterische Tun gebunden sind, müssen die individuellen Leistungsentwicklungen beobachtet, hinterfragt und honoriert werden. Doch genau darin liegen die Schwierigkeiten, Kompetenzstandards zu formulieren: Normativ festgeschriebene Leistungen lassen zu wenig Spielraum für die individuellen Entwicklungschancen der Kinder, das heißt auch eigenen Interessen nachzugehen, zu experimentieren und Darstellungsformen zu entwickeln, die dem subjektiven Ausdruck entsprechen.

Deshalb lassen sich die spezifischen Chancen zur Persönlichkeitsbildung in unserem Fach nur ansatzweise als erlernbare Fähigkeiten und Fertigkeiten erfassen. Kompetenzen müssen jedoch erlernbares Wissen sein. Nur dann können sie beurteilt werden – und zwar als verfügbare Kenntnisse, die natürlich auch von Motivation, sozialem Vermögen und vom Wollen getragen sind (Weinert 2001; Klieme 2003). Die genannten subjektorientierten Bildungspotenziale sind aber fachliche Spezifika, die unmittelbar mit dem Bildungsauftrag unseres Faches verwoben sind und insofern *ebenfalls* berücksichtigt werden müssen.

## 2. Kunst im Fächerverbund

Dass die Notwendigkeit einer Fächer überschreitenden Bildung in der Grundschule heute – in einer sich ändernden Gesellschaft und mit zunehmend heterogenen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schülern – erforderlich ist, daran besteht kein Zweifel. Die Schule muss sich zunehmend für Lehrformen und interdisziplinäre Inhalte öffnen, die subjektive Zugänge zu einem Lernstoff erlauben. Thematische Vorgaben der Grundschullehrpläne zum Fach Kunst sind häufig problemlos interdisziplinär kompatibel. Von daher ist es naheliegend und sinnvoll, Fächer übergreifend zu arbeiten. Zugleich ergibt sich aus dem Fächerverbund jedoch die Schwierigkeit, das Charakteristische des jeweiligen Faches zu erhalten. Wie kann es gelingen, den besonderen Spezifika des Faches Kunst im Fächerverbund gerecht zu werden? Und, daran geknüpft: Was sind überhaupt fachliche Spezifika im Kunstunterricht der Grundschule, die als Kompetenzen zu erwerben sind? Die Inhalte des Faches Kunst werden auf ästhetische Weise vermittelt. Das heißt, ästhetische Bildungsprozesse resultieren nicht nur aus der Vermittlung bestimmter Inhalte, sondern basieren auf besonderen Methoden, die ästhetische Erfahrungen anstoßen und für Gestaltungsprozesse sensibilisieren. Erst wenn Fachinhalte und fachspezifische Methoden miteinander verknüpft werden, können die fachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler entwickelt werden.

### 2.1 Bildungspolitische Neuerungen

Bildungspolitisch wird bereits seit zwei Jahren von der Kultusministerkonferenz (KMK) gefordert, einen so genannten ästhetischen Lernbereich in der Grundschule zu definieren, der, als Fächerverbund deklariert, auf einzelne Fächer wie Kunst, Sport, Musik gänzlich verzichtet. Diesen neuen Anforderungen wohnen jedoch gravierende – nicht nur positive – Konsequenzen inne: Es entstehen Fächerverbünde, wie in Baden-Württemberg, in denen einzelne Lernbereiche oftmals zu kurz kommen, da die Qualifikation der Lehrenden durch die professionelle Ausbildung *in allen Fächern gleichermaßen* fehlt.

Ohne fundierte fachdidaktische Kompetenz im Fach Kunst findet jedoch meist ein oberflächliches Basteln statt – Intensität und Auseinandersetzung gehen verloren. Doch gerade die Intensität im Prozess ästhetischer Produktion und Rezeption bedingt beispielsweise die Versunkenheit, Konzentration und die Entwicklung der Imaginationsfähigkeit. Zugleich bedeutet es Anstrengung, innere Bilder nach außen zu übersetzen und äußere Informationen in innere Anschauung zu bringen – sowohl im Produktionsprozess wie im Rezeptionsprozess. Oftmals hängt es an der professionellen Ausbildung der Lehrkräfte, die u. a. auf eigener künstlerischer Praxis beruht, ob das Fördern ästhetischer Bildungsprozesse gelingt. Nicht nur das gestalterische Tun, auch die Auseinander-

setzung mit künstlerischen Werken erfordert *aktives* Sinnerschließen. Diese Auseinandersetzung verlangt, vielerlei Verknüpfungen zu tätigen, sie bedarf der Assoziationsfähigkeit, der Strukturierung und Ordnung von Einfällen und Ideen, des Muts, eigene Meinungen zu äußern, der Sensibilität für Farb- und Formzusammenhänge und vor allem des aktiven Gestaltens bzw. Mitgestaltens eines Werks: Eigene Vorstellungen müssen entwickelt, Interpretationen und Deutungslösungen gesucht werden. Erlebnisse, Klänge, Dialoge, Bilder, Fantasien, nonverbale Ausdrucksmöglichkeiten müssen aktiviert und *handelnd* umgesetzt bzw. gefestigt werden. Besonders im Produktionsprozess lassen sich Erlebnisse ordnen, strukturieren und im *gestalterischen* Tun *verlangsam*t verarbeiten. Dadurch können Gedanken und innere Bildwelten nach außen vermittelt werden. Das Gestaltete ist ein Kommunikationsangebot. Durch das Hervorbringen von etwas Persönlichem – einem Gefühl, einer Leidenschaft, dem oder der Gestalt verliehen wird – entstehen Kompetenzgefühle. Das Fach Kunst trägt in hohem Maße dazu bei, die Persönlichkeit der Kinder zu stärken, wenn es nicht in einem ästhetischen Lernbereich untergeht, dem die disziplinäre Professionalität fehlt.

## 2.2 Interdisziplinäre Kooperationen

Vorausgesetzt, eine fundierte fachliche Qualifikation kooperierender Lehrkräfte unterschiedlicher Fächer ist vorhanden, können natürlich Fächer verbindende Perspektiven mit fachspezifischen Inhalten begründet, realisiert und reflektiert werden, – woraus sich dann wiederum in positiver Weise Bildungschancen ergeben, die über die rein fachlichen Möglichkeiten hinausgehen. In der Regel finden die interdisziplinären Kooperationen auf vier Ebenen statt.

- *Erste Ebene:* Eine geglückte Verknüpfung der Disziplinen entsteht dann, wenn die Inhalte ineinander verzahnt und sich gegenseitig befruchtend erarbeitet werden – etwa wenn es anhand von ausgewählten Kunst- und Musikwerken um Analogien bei musikalischen und bildnerischen Kontrasten geht (laut-leise, hoch-tief, lang-kurz, schnell-langsam, müde-wach, spitz-rund, ruhig-hektisch usw.) wie z.B. in Werken von Wassily Kandinsky zu sehen. Oder wenn ein Trickfilm produziert wird, für den notwendiger Weise Inhalte aus dem Deutsch-, Kunst- und Musikunterricht herangezogen werden müssen (Geschichte entwickeln, Szenen konfigurieren, Drehbuch mit Dramaturgie schreiben, Filmmusik, Ton, Geräusche auswählen, Kameraeinstellungen festlegen, Zeichnungen entwerfen, Figuren umsetzen, Gegenstände heranziehen ...).
- *Zweite Ebene:* Auch können sich die Disziplinen aus verschiedenen Perspektiven gegenseitig ergänzen: Widmet sich der Unterricht dem Thema Feuer, lassen sich mythologische Geschichten im Deutschunterricht erarbeiten, die Herkunft und Bedeutung von Feuer in der Menschheitsgeschichte (Beleuchtung, Heizung, Zubereitung von Essen) im Sachunterricht und im Kunstunter-

richt die vielfältigen kunsthistorischen Bezüge wie künstlerischen Möglichkeiten mit Feuer zu gestalten (Zeichenkohle, Brand-/Rauchspuren, Teelicht-/Licht-Installationen usw.).

- *Dritte Ebene:* Häufig jedoch koexistieren die gemeinsamen Unterrichtsinhalte der Fächer im Rahmen einer breiten Themenvorgabe lediglich nebeneinander her, etwa wenn für den „Herbst“ passende Lieder gesungen, Gedichte rezipiert und Herbstbilder mit buntem Laub gedruckt werden.
- *Vierte Ebene:* Im schlechtesten Fall blockieren sich die Fächer gegenseitig – insbesondere in Bezug auf das Fach Kunst, denn wenn ein Thema schon in allen Varianten erschlossen und erarbeitet ist, dann muss es am Ende auch noch gemalt werden. Langeweile und Desinteresse sind logischer Weise die Folge.

Bei jeder Themenstellung ist es grundsätzlich erforderlich, sich über die jeweiligen fachlichen Spezifika und die damit verbundenen Chancen einer gegenseitig sich befördernden ästhetischen Bildung im Klaren zu sein. Im aktiven Herstellen von literarischen, musikalischen, performativen, bildnerischen Werken besteht die Chance, dass sich die ästhetischen Prozesse potenzieren und sich gegenseitig intensivieren – nicht nur in Produktionsprozessen, sondern auch in eigenständigen Deutungsleistungen und im kommunikativen Austausch mit anderen Personen über Kunstwerke oder andere ästhetische Hervorbringungen unserer Lebenswelt.

## 2.3 Differenzen in den Disziplinen

Zugleich bestehen erhebliche disziplinäre Unterschiede in den Methoden und den fachlichen Zielen im Umgang mit verschiedenen Themen.



Abb. 1 und 2 Pflanzen, 4. Schj., aus dem Unterricht von Stefanie Aufmuth



Betrachtet man die Pflanzenzeichnungen aus dem Unterricht von Stefanie Aufmuth, stellt sich die Frage, aus welcher fachlichen Perspektive die Schülerinnen und Schüler die Aufgabe erhalten haben, Pflanzenstudien zu betreiben. Die exakte Wahrnehmung wird geschärft, Strukturen im Pflanzenaufbau werden erkannt und können der Pflanzenbestimmung dienlich sein. Dies ist die Perspektive des Sachunterrichts. Doch auch der Kunstunterricht will die Detailbeobachtung fördern, er legt Wert auf die Farbdifferenzierung, die zeichnerische Genauigkeit, die Linienführung und die Gesamtkomposition auf dem Blatt. Spezielles Augenmerk liegt auf der grafischen Gestalt: So wirkt beispielsweise die Schwarz/Weiß-Zeichnung von einer Linienführung, die mal kräftiger, mal leichter mit dem Bleistift aufgedrückt, dort dunkle Linien setzt, wo ein Blatt in seiner Räumlichkeit festgehalten wird. Dichtere Aderstrukturen stehen im Kontrast zu bloß umrissenen, lediglich angedeuteten Blättern, die darüber hinaus einer spannungsvollen Anordnung auf dem Bildträger folgen. Die zweite Abbildung zeigt ein Pflanzenpaar, das in seinem farbigem Braun/Grün-Kontrast wohlproportioniert zueinander steht und ein dynamisches Wachstum durch die starken Biegungen der Zweige vermittelt. Durch ihre changierende Farbigkeit, die auffälligen Windungen und die unterschiedliche Anordnung der Blättchen erscheinen die Pflanzen idealtypisch und bewusst kompositorisch gestaltet (trockenerer Zweig-Zweig im Wachstum).

Exakt diese gestalterischen Aspekte, die mit dem Motiv zu einem spezifischen Ausdruck bzw. einer Bildwirkung verschmelzen, gilt es im Kunstunterricht hervorzuheben und zu diskutieren. Allein eine Detailstudie zur Schulung der genauen Beobachtung anzufertigen, ist nicht ausreichend als Inhalt des Kunstunterrichts. Kompositorische, farbliche Kriterien wie auch die Weiterarbeit in fantasievoller Weise müssen berücksichtigt werden.

Unterstützt und weiterentwickelt könnte diese spezifisch ästhetische Dimension des Themas „Pflanzen“ beispielsweise mit der Rezeption des Gedichts „Was ist eine Wiese?“ von Friedl Hofbauer werden, das sich lesen, lauschen, zeichnen, hören, malen, inszenieren, vertonen usw. lässt. Die dort genannten Pflanzen und Tiere können dann wiederum bestimmt und es können Bezüge zu Kunstwerken – wie etwa Dürers Rasenstück – hergestellt werden. Somit käme es zu einer unkomplizierten und nahezu selbstverständlichen Verzahnung der Fächer Deutsch, Musik, Kunst und dem Sachunterricht. Speziell die Beschäftigung mit dem genannten Gedicht kann Imaginationsprozesse, fantasievolle Ideen, differenzierte Zeichnungen und eine intensive Auseinandersetzung mit der Natur hervorrufen. Interdisziplinarität ist wichtig und notwendig, nur sollten die fachlichen Spezifika dabei nicht verloren gehen.

## Friedl Hofbauer

### Was ist eine Wiese?

Gedicht aus urheberrechtlichen Gründen nicht  
enthalten.

Link zur Online-Version:

<http://stricklieserl.blogspot.com/2011/06/was-ist-eine-wiese.html>



Abb. 3 Albrecht Dürer: Das Große Rasenstück, 1503. Aquarell, Deckfarben, mit Deckweiß gehöht. Albertina Wien

Aus: Huck, Siegfried (Hrsg.): Bausteine Lesebuch 3. Diesterweg Verlag, Frankfurt/M. 1997, Originalverlag: Herder, Wien

## 2.4 Zeitressourcen im ästhetischen Lernbereich

Um bildnerische Kompetenzen zu fördern, bedarf es zweierlei Voraussetzungen: Zum einen müssen organisatorisch Spielräume für ästhetisches Verhalten geschaffen werden, etwa eine offene Werkstatt in der Klasse mit einem breiten Materialangebot sowie Fächer übergreifende Themenangebote, die ein eigenständig forschendes Gestalten zulassen. Zum anderen ist ein genaues Beobachten der einzelnen Kinder erforderlich, um individuelle Hilfestellungen für die Entwicklung des bildnerischen Vermögens geben zu können: Denn manche Kinder können ausgezeichnet zeichnen oder konstruieren, andere haben ein hervorragendes Gefühl für Farbwirkungen oder expressive Formen, einige plastizieren gerne, andere lieben szenische Spiele oder gestalten souverän mit neuen Medien usw. Kaum ein Kind präferiert alle gestalterischen Bereiche. So ist es notwendig, Begabungen und Schwächen zu erkennen und zu fördern sowie zugleich stets geeignete Angebote zu unterbreiten, um vorhandene Kompetenzen zu erweitern.

Insbesondere vor dem Hintergrund, dass seit den PISA- und IGLU-Studien der Blick nicht mehr auf das Individuum gerichtet ist, sondern vielmehr auf das Messen von vergleichbaren Leistungen, der Leistungsdruck zunehmend steigt und damit die Spielräume für ästhetisches Verhalten gänzlich verloren gehen, ist es erforderlich, dem Kunstunterricht ein breiteres Zeitfenster einzuräumen. Solche Zeitfenster eröffnen sich zum Beispiel, wenn interdisziplinäre Themen erarbeitet werden und durch die Verschränkung der Fächer zeitliche Synergieeffekte entstehen.

Dass sich durch die Zusammenlegung von einzelnen Fächern zu Fächerverbünden Zeitressourcen gewinnen lassen, dieser Auffassung ist auch die Schulpolitik, allerdings vermutlich weniger, um die zusätzliche Zeit den Schülerinnen und Schülern im Rahmen der ästhetischen Bildung zugute kommen zu lassen, sondern eher um die Stundentafel weiter einzuschränken. Reduzierter Kunst- und Werkunterricht sind in der Regel die Folge. Und: Sowohl die Fähigkeit zur Beobachtung und Einschätzung des ästhetischen Vermögens der Grundschulkinder als auch das gezielte Anstoßen der Prozesse ästhetischer Erfahrung in Produktion und Rezeption sind Qualitäten, die einer breiten wie fundierten fachlichen Ausbildung im Fach Kunst bedürfen – und die mit den kultusministeriellen Anforderungen kaum mehr oder nur noch vereinzelt zu erwerben sind.

Persönlichkeitsentwicklung beruht auf der Schulung von Wahrnehmung und Selbstreflexion, auf der Strukturierung und Durchdringung von Erfahrungen und Erkenntnissen. Die ästhetische Bildung weist eine besondere Nähe zur innerpsychischen Verfasstheit und Entwicklung der Person auf. Gerade deshalb muss der Kunstunterricht auch im Fächerverbund mit allen seinen spezifischen Eigenarten erhalten bleiben.

### 3. Kompetenzorientierte Kunstdidaktik

Im Kunstunterricht hat die Kompetenzorientierung zur Folge, dass die Frage, was Kinder in einem bestimmten Alter können sollen, stärker in den Fokus gerät. Nicht mehr allein der bildnerische Ausdruck oder die Vermittlung einer Technik, das Kennenlernen von Kunstwerken oder eines Designobjekts ist Ziel der didaktischen Überlegungen, sondern vielmehr der aus den Fachkenntnissen resultierende Anwendungsbezug für die Kinder. Wie können die Schülerinnen und Schüler ihre Kenntnisse über Picassos Werk sinnvoll nutzen und auf andere Aufgabenstellungen übertragen? Ein Transfer erfolgt beispielsweise, wenn die Kinder Vorgehensweisen zur Bildannäherung gelernt haben und diese auf andere Werke übertragen oder wenn Wissen über Picassos Bildsprache für das Verstehen anderer Gemälde übernommen wird. Ein anderes Beispiel wäre, wenn eine Einladungskarte hergestellt werden soll, dass die Kinder wegen der Vervielfältigung eigenständig auf die Lösung, eine Drucktechnik zu verwenden, kommen. Kompetenz zeigt sich darin, dass man mit dem erworbenen Wissen etwas anfangen kann. Das heißt, es müssen über die Lerninhalte hinaus Strategien zur Nutzung des erworbenen Wissens gelehrt und gelernt werden. Mit Rainer Lersch (2010) kann Kompetenz als Wissensbasis plus Methodenkenntnis beschrieben werden.

Die Vermittlung von Inhalten, gepaart mit einer breiten Kenntnis von Anwendungsstrategien, wiederum hat zur Folge, dass abwechslungsreiche Unterrichtsformen erforderlich sind, die einerseits die Wissensvermittlung beinhalten, andererseits aber auch offene Unterrichtsformen, wie Werkstattunterricht, die das Übertragen, Anwenden und Üben des Erlernten in neuen Kontexten und bezogen auf unterschiedliche Aufgabenstellungen ermöglichen.

#### 3.1 Bildnerische Kompetenzen – ein Beispiel

Traditionell ist das gestalterische Tun im Kunstunterricht an eine Aufgabe bzw. an eine Themenstellung gebunden – z. B. ein Familienbild zu gestalten. In der hier vorgestellten Unterrichtssequenz erzählen die Zweitklässler zunächst aus Erfahrung, wie Familien heute zusammen leben – mit Freunden der Mütter oder mit Stiefvätern, mit Halbgeschwistern oder ohne Geschwister, ohne Väter, mit der Oma, mit Hunden und Katzen usw. Sie berichten von arbeitenden und kochenden Müttern, Computer spielenden Vätern, nervigen Geschwistern etc.

Im Rollenspiel und in Skizzen werden Vorstellungen entwickelt, Ideen umgesetzt, Rollenerwartungen geprüft, Dialoge über Rollenmuster geführt, die eigenen Erfahrungen mit denen anderer ausgetauscht, es wird in neue Rollen geschlüpft, damit experimentiert und viel mehr. Bildszenen gestalten die Kinder vor einem auf ein Leintuch aufgezeichneten Bilderrahmen.

Im nächsten Schritt vertieft die Beschäftigung mit verschiedenen historischen Familiendarstellungen die Auseinandersetzung mit dem Familienbild, die Ge-



Abb. 1 Mutter und Vater mit Kindern

mälde werden nachgestellt, Details wie Haltungen, Blicke, Kleidung, Farbigkeit usw. werden studiert, die Rollen der Mutter, des Vaters, der Kinder untersucht.

In einem dritten Schritt können eigene „Familienszenen“ mit verschiedenen Materialien, die verfügbar sind, hergestellt werden. Offene Unterrichtsformen erlauben, dass die Kinder ihren Ausdrucksbedürfnissen entsprechend Familienbilder entwickeln und bereits gelernte bildnerische Techniken und Verfahren sinnvoll anwenden:



Abb. 2 Schattentheater, aus dem Unterricht von Stefanie Aufmuth



Abb. 3 Meine Familie, 2. Schj.

Die räumliche Darstellung von Mutter, Vater und zwei Kindern aus bemaltem Holz und textilen Applikationen (Abb. 1) beinhaltet nicht nur den Ausdruck von Zuneigung (ein Kind wird am Bauch getragen, das andere an der Hand gehalten), sondern zeugt auch von handwerklichem Können: Holz muss gesägt, genagelt und geleimt, zusätzliches Material angefügt werden. Der Umgang mit Laubsäge, Feile, Hammer, Schraubendreher und Schmiergelpapier wird geübt, diverse Verbindungstechniken werden kennen gelernt. Darüber hinaus gestalten die Kinder ihre Figuren farbig mit Sorgfalt und Liebe zum Detail aus, wobei auch zusätzliche Materialien herangezogen werden. Die Leidenschaft und die Intensität im Gestalteten, die Zuwendung und Innigkeit im Miteinander lässt sich an den Figuren ablesen. Mit hoher Motivation werden gestalterische und handwerkliche Fähigkeiten und Fertigkeiten erworben und damit die Leistungen individuell gesteigert. Szenisch kann das häusliche Miteinander auch in die Gestaltung eines Schattenspiels münden (Abb. 2, aus dem Unterricht von Stefanie Aufmuth) oder auf direktem Weg mit Wachsmalkreiden auf Papier gebracht werden (Abb. 3).

Im Schattenspiel müssen Szenen entwickelt, Texte geschrieben und Spannungsbögen hergestellt werden. Die Bühnengestaltung mit starken Hell-Dunkelkontrasten und atmosphärischer Farbigkeit bedarf exakter Konzeption hinsichtlich Gestaltung und Abfolge, Figuren sollten in charakteristischen Zügen und Proportionen wiedergegeben werden, die akustische Untermalung und die

Nachvollziehbarkeit der Handlung müssen bedacht werden. Auch hier korrelieren erlernbare Inhalte und individuelle Ausdrucksbedürfnisse in hohem Maße. Gleiches gilt für die farbige Bildgestaltung einer familiären Situation auf dem üblichen DIN A3 Zeichenblock: Eine besonders charakteristische Szene muss erinnert und ausgewählt, bildnerisch geordnet und strukturiert, nachvollziehbar sowie farblich und räumlich prägnant dargestellt werden. Wie im Schattentheater greifen Text-Bild-Zusammenhänge ineinander.

In allen drei Beispielen wird das Imaginationsvermögen angeregt, es werden Ideen entwickelt, Gestaltungsaspekte reflektiert, Raumsituationen inszeniert, formale Mittel werden mit Inhalt verknüpft, das Ausdrucksvermögen wird erweitert und das Erfahrene verarbeitet. Gestaltungsprinzipien und technische Fertigkeiten müssen gezielt eingesetzt werden. In der Kommunikation mit anderen über die gestalteten Familienszenen können die Kinder die eigene Situation reflektieren, andere Familienmodelle kennenlernen und Kompetenzgefühle durch das Hervorgebrachte gewinnen, die wiederum das Selbstbewusstsein stärken.

Die beschriebenen Erkenntnisse aus der praktischen Auseinandersetzung können dann in einem weiteren Schritt auf das Betrachten und Verstehen von Kunstwerken angewendet und übertragen werden. Die Begegnung etwa mit Pablo Picassos „Picknick der Familie Soler“ (1903) lässt die Kinder schnell feststellen, dass diese Familienmitglieder wenig miteinander zu tun haben: Sie schauen sich nicht an, sitzen verloren beim Picknick nebeneinander, es findet keine Kommunikation statt. Die umgekippte Flasche, der tote Hase und der leere Teller unterstützen diesen Eindruck. Mit dem emotionalen Zugang, der auf dem gewonnenen Erfahrungshintergrund basiert, und der Beschreibung von Komposition, den Farben, Figuren, der Handlung, der Differenzierung der einzelnen Personen usw. entsteht Bild-Lese-Kompetenz: Das Deuten von Bildern verlangt, die jeweiligen Form-Inhaltsgefüge zu erkennen, Fachbegriffe zu erlernen und das Gesehene in den Gesamtkontext einzuordnen. Die Reflexion erfordert, inhaltliche Bezüge herzustellen – bis hin zu historisch-kulturellen Zusammenhängen, die etwa im Vergleich mit Gemälden aus anderen Jahrhunderten zu unterscheiden sind.

Einerseits zeigt das Beispiel eine klare Sachorientierung hinsichtlich der bereits genannten produktiven, rezeptiven und reflexiven Kompetenzen, die in diesem Unterrichtsbeispiel erworben werden können. Aber es verbindet sich auch eine ausgeprägte Subjektorientierung mit der Aufgabe, insbesondere aufgrund der individuellen Verarbeitung des Themas durch die intensive Reflexion, durch das bewusst Machen von familiären Strukturen, durch die gestalterische Ordnung und bildnerische Strukturierung von Familiensituationen, das heißt durch die damit verlangsamte und intensivierte Reflexion der eigenen Rolle mit der gestalterischen Umsetzung. Es entsteht Flexibilität durch das Erproben anderer Konstellationen, durch das sich Hineinversetzen in andere Rollen. Aber auch durch

das Experimentieren mit Techniken und Verfahren, das Auswählen einer Szene, die Entscheidung für ein eigenes Ausdrucksmittel und die sachgerechte Umsetzung wird die Intensität und emotionale Involviertheit mit dem Thema gesteigert. Schließlich wächst dadurch, dass etwas gestaltet hervorgebracht wird, das Kompetenzgefühl. Hiermit verbindet sich Stolz auf das Dargestellte, das Selbstbewusstsein im Vergleich mit Werken anderer, die Selbsteinschätzung und die Sprachentwicklung werden gefördert – insbesondere durch das Präsentieren der Werke im Spiel oder einer Ausstellung. Durch die Auseinandersetzung mit anderen Lebensentwürfen, mit Mustern in anderen Schülerarbeiten und Kunstwerken wird Verstehenskompetenz entwickelt. Kurz: Ich-Identität wird ausgebildet.

Subjektorientierung heißt, den Kindern mit Blick auf ihr Spielvermögen, auf ihre Darstellungsfähigkeiten und Ausdruckswünsche hin, sinnvolle Aufgaben zu stellen. In der Reflexion über das Gestaltete und mit der Kommunikation über Bilder, über Verfahren und Themen, mit Recherchen zu Künstlern usw. entwickeln sich jene Fähigkeiten und Fertigkeiten, die als Fachkompetenzen zu bezeichnen sind – als anschlussfähiges, abrufbares Wissen und Können, das die Kinder für sich nutzen und für neue Aufgaben einsetzen können.

### **3.2 Anschlussfähiges Wissen im Kunstunterricht**

Anschlussfähiges Wissen umfasst Fachkenntnisse, die ein Fundament bilden, das Voraussetzung ist, um neues Wissen zu integrieren. Im Grundschulunterricht werden solche Kompetenzen vermittelt, die in den folgenden Schuljahren ausdifferenziert werden können. Allerdings entsteht anschlussfähiges Wissen nur dann, wenn es auch in Anwendungszusammenhänge mündet. Wenn das Gelernte nicht in Anwendungskontexte eingebunden wird, bleibt es inhaltsleer und gerät wieder in Vergessenheit. Deshalb ist es erforderlich, dass die Lerninhalte mit der kindlichen Lebenswelt verknüpft werden bzw. dass diese von der kindlichen Lebenswirklichkeit ihren Ausgang nehmen. Beschäftigen wir uns beispielsweise mit dem Thema Farbe, ist es wenig sinnvoll, Farbkreise auszumalen. Vielmehr ist eine Sensibilisierung für Farbphänomene notwendig: genaues Beobachten von Farbigkeit im Klassenzimmer, von Farbnuancen, die sich im Sonnenschein verändern, Gespräche über die Funktion von Farbe als Signalfarbe auf Warnschildern usw. Im Laufe ihrer Grundschulzeit sollen die Schülerinnen und Schüler neben der Gegenstandsfarbe die Ausdrucksfarbe, die symbolische Farbigkeit und den allegorischen Einsatz von Farbe kennen lernen. Dies sind Kategorien, die als grundlegendes Wissen über Farbe gelten. Exemplarisch visualisieren die folgenden Abbildungen diese genannten Kategorien.



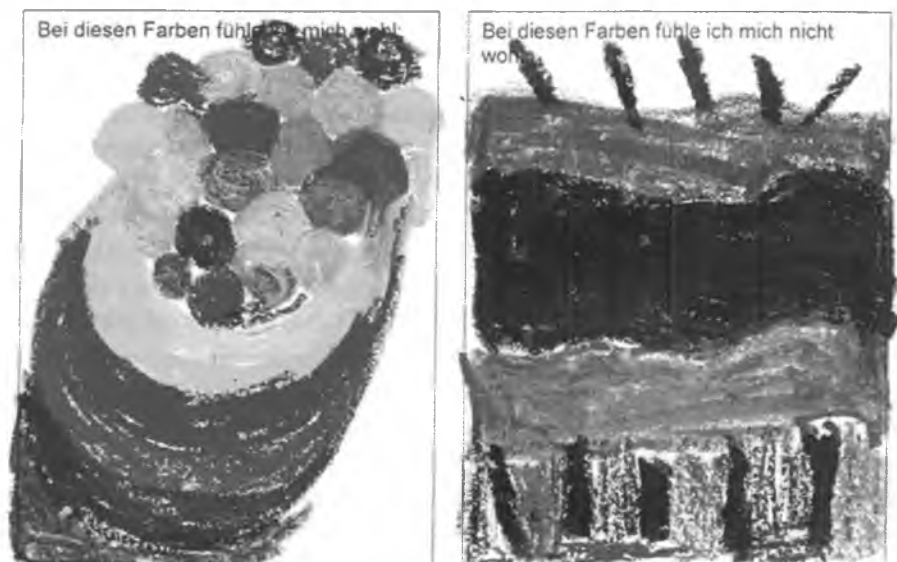


Abb. 4 Wohlfühlfarben und Unwohlgefühl, 1. Schj.,  
aus dem Unterricht von Stefanie Aufmuth



Abb. 5 Farbe aus Erde, 1. Schj.,  
aus dem Unterricht von Stefanie Aufmuth



Abb. 6 Charakterfarbe für eine Katze, 3. Schj.,  
aus dem Unterricht von Stefanie Aufmuth



Abb. 7 Winterfarben, 2. Schj.

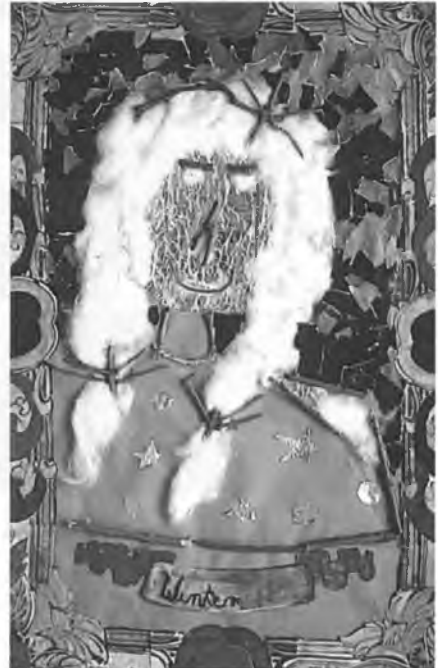


Abb. 8 Winter, personifiziert, 4. Schj.

Die Freude an Farbwirkungen und Farbstimmungen – wie hier bei den Wohlfühl-farben und den traurigen Farben (Abb. 4, aus dem Unterricht von Stefanie Aufmuth) – oder an dem Herstellen von Farbe aus Erde (Abb. 5, aus dem Unterricht von Stefanie Aufmuth), kann genutzt werden, um über Farbkontraste und Farbwirkungen zu sprechen. Werden diese Erkenntnisse dann so angewendet, dass die Katze in ihrem Charakter (Abb. 6, aus dem Unterricht von Stefanie Aufmuth) und der Winter in seiner Kälte (Abb. 7) getroffen wird, ist davon auszugehen, dass es den Kindern auch gelingt, sich individuell durch Farbe auszudrücken zu können oder allegorische Bilder wie den Winter (Abb. 8) farblich und inhaltlich nachvollziehbar zu gestalten. Farben zu erforschen, herzustellen, mit Farbe zu experimentieren, sich mit Farbe auseinanderzusetzen, Farbwirkungen zu verstehen, Farbe in bestimmten Kontexten zu deuten und Farbbeziehungen im Rahmen von Werkbetrachtungen herzustellen sind dann sinnvoll, wenn der Transfer in das individuelle Ausdrucksrepertoire erreicht wird.

Ein anderes Beispiel für anschlussfähiges Wissen, das hier ganz konkret in Anwendungszusammenhänge überführt wird, resultiert aus der gestalterischen Beschäftigung mit den bildnerischen Mitteln in Werken von Wassily Kandinsky.



Abb. 9 Weiterentwickeln der Formen und Farben Kandinskys, 4. Schj.

Nachdem die Schülerinnen und Schüler die Formsprache Kandinskys male-  
risch antizipiert haben (Abb. 9), wird diese bei der farbigen Gestaltung von den  
aus Holz gebauten Flipperspielen wieder aufgegriffen – insbesondere hinsicht-  
lich einer einheitlichen farbigen Gesamtgestaltung (Abb. 10 und 11). Einzelne  
Formenübernahmen unterstützen darüber hinaus malerisch sinnvoll den Spiel-

verlauf. Diese Unterrichtsergebnisse zeigen die einerseits die Anwendung von Gelerntem im Bereich Farbe, aber andererseits den Erwerb von grundlegendem handwerklichen Vermögen wie sägen, feilen, schleifen, nageln, schrauben, leimen.



Abb. 10 Flipper, 4. Schj.



Abb. 11 Flipper, 4. Schj.

Wenn erlernbares Wissen und erlernbare Fertigkeiten nicht als fester Kanon, sondern als anschlussfähige Lerninhalte mit Subjektbezug vermittelt werden, die selbst gesteuert für neue komplexe Aufgaben genutzt bzw. in immer neuen Kontexten angewendet werden können, dann erst ist die Funktion des Erwerbs von fachspezifischen subjektorientierten Kompetenzen in Ansätzen erfüllt. Darüber hinaus ist ein weiteres fachspezifisches Problem zu bedenken: Kinder bringen von sich aus höchst unterschiedliche Darstellungskompetenzen mit, die wir als originäre bildnerische Ausdrucksweisen wertschätzen und die wir in ihrer Unterschiedlichkeit erhalten, entwickeln und fördern wollen, statt sie zu vereinheitlichen. Es ist auch Aufgabe des Kunstunterrichts, das kreative Vermögen der Kinder zu schulen, das experimentelle Erproben zu unterstützen, die Erfahrung von Widerständigem im Gestaltungsprozess zuzulassen usw., Anforderungen, die so elementar in unserem Fach sind, dass sie ebenfalls als Fachkompetenzen wahrgenommen werden müssen, die erworben werden können – auch wenn dies möglicherweise ein Widerspruch zu den curricularen Anforderungen bedeutet.

### 3.3 Kreativität, Experiment und Widerstand

In der Kreativitätsforschung werden als Kriterien für kreatives Vermögen genannt:

- Sensitivität – als Empathiefähigkeit zur Einfühlung in das Dargestellte, für die Farbgebung, die Form, die Komposition, das Motiv, die Situation, das Problem
- Fluktualität – als Einfalls- und Denkflüssigkeit, die nötig ist, um vielerlei Assoziationen und inhaltliche Verknüpfungen herzustellen, etwa beim Ideen entwickeln im gestalterischen Prozess oder beim Betrachten von Bildern und Kunstwerken
- Flexibilität – als qualitativer Aspekt des Ideenreichtums, der die Unterschiedlichkeit der Ideen oder Lösungsansätze für ein bildnerisches Problem, die Nutzung eines Materials oder z.B. die Interpretationsansätze eines Werks meint
- Originalität bedeutet, unkonventionelle Ideen für die Anwendung von Materialien, Werkzeugen und Verfahren zu haben, Motive eigenständig zu entwickeln oder experimentelle Lösungen auszuprobieren
- Komplexitätspräferenz meint die Vielschichtigkeit von Überlegungen zu einem Thema in Produktion und Rezeption oder auch die Durchdringung eines Sachverhalts
- Elaborationsfähigkeit bezieht sich auf die Unterscheidung guter und schlechter Ideen, auf das Einbinden von Kenntnissen, auf das Vermögen zu klassifizieren, einzuordnen, zu beurteilen – auch die eigenen Fähigkeiten
- Ambiguitätstoleranz beinhaltet die Motivation, Neugier, Interesse, Überraschung, Humor und Toleranz

Beobachtet man die Schülerinnen und Schüler in ihrem Vermögen, bildnerisch zu gestalten und über Gestaltetes zu sprechen, so können rasch spezifische Kompetenzen festgestellt werden, die den oben genannten Kriterien für Kreativität entsprechen: Einige Kinder können in kurzer Zeit viele verschiedene Ideen entwickeln, besitzen jedoch kein Durchhaltevermögen, ihre Ideen auch im Material umzusetzen. Andere Kinder arbeiten intensiv und detailgenau an einer Sache – die Fähigkeit zu experimentieren, verschiedene Verfahren auszuprobieren, fehlt ihnen jedoch. Manche Schülerinnen und Schüler weisen ein großes Gespür für Farbgebung auf, andere wiederum sind grafisch oder konstruktiv begabt, einige können hervorragend über Bilder diskutieren, andere treffsicher verschiedene Sinnschichten von Kunstobjekten erfassen.

Die Stärken und Schwächen unserer Schülerinnen und Schüler in den kreativen Feldern herauszufinden, ist unsere Aufgabe. Wir müssen die Kinder in Bezug auf ihre verschiedenen kreativen Kompetenzen beobachten, einschätzen und fördern. Denn dann können wir sie in ihrer Persönlichkeit stärken und damit die

identitätsstiftenden Chancen unseres Faches nutzen. Gerade sozial schwache, wenig geförderte Kinder profitieren stark, wenn sie im Hinblick auf die genannten kreativen Merkmale einer Person Unterstützung erhalten (vgl. hierzu Kirchner/Peez 2009). Mit dem genauem Beobachten der Kinder hinsichtlich ihrer kreativen Fähigkeiten und gezielter Förderung werden subjektorientierte Kompetenzen entwickelt.

Wissen und Können im Fach Kunst ist einerseits an kunstwissenschaftliche Inhalte und bildnerische Techniken gebunden, andererseits an die altersgemäße Bildsprache und die damit verbundenen Ausdruckspotenziale der Kinder im Grundschulalter. Hinzu kommen die Ideenentwicklung, die Ausdauer, die Risikofreude, der Umgang mit dem Material usw. im Herstellungsprozess sowie die reflexive Beschäftigung mit Bildern und Objekten. Die genaue Beobachtung der Kinder und das Fördern ihrer Selbsteinschätzung im bildnerischen Gestalten – ausgehend von den Fähigkeiten und Kompetenzen, die sie mitbringen, heißt, im permanenten, immer wieder neuen Dialog über das Gestalten und Gestaltetes zu sein. Das bedeutet, dass Eindrücke in Sprache gefasst werden, dass Aussagen über Wirkungen begründet werden, Absichten abgeleitet und Einzelelemente wie Materialien, Motiv, Gegenstände, bildnerische Mittel usw. in größere Zusammenhänge eingeordnet werden. Darüber hinaus gilt es, gestalterische Strukturen zu erkennen, Motive Themen zuzuordnen, zu kategorisieren sowie Kontexte zu erschließen, in die ein Objekt eingebettet ist.

Genau dies sind jene Fähigkeiten, die in den Studien PISA und IGLU in Bezug auf das Erschließen von Texten abgefragt wurden. Als Lesekompetenz, um diskontinuierliche Texte zu verstehen, die sich auf Quellen, Tabellen oder Karten stützen, wurden folgende Fähigkeiten erfasst: erkennen, wiedergeben, anwenden, darstellen, ausdrücken, schlussfolgern, interpretieren, bewerten.

Diese Fähigkeiten sind jenen vergleichbar, die notwendig sind, um sich dem Sinngehalt von Bildern, Kunstwerken und anderen visuellen Phänomenen anzunähern. Für die höchste Stufe der Lesekompetenz gab es für die PISA-Forscher zwei Kriterien: Erstens die Fähigkeit, Informationen aus Unbekanntem und Komplexem zu ermitteln, diese zu interpretieren und zu bewerten sowie zweitens sich neue Themen anzueignen.

Der Kunstunterricht verlangt von Kindern genau dieses Vermögen, simultan erscheinende, komplexe Gebilde aktiv zu entwickeln, sich mit ihnen auseinanderzusetzen, Sinn zu geben und sich mit neuen Themen zu befassen. Bildnerische Sinnkonstitution erfordert, nichtlineare Strukturen miteinander in Beziehung zu setzen und flexibel zu denken. Der Unterschied zur Texterfassung mag dabei sein, dass der Zugang lustvoller ist, weil Sinnlichkeit und affektive Anmutung sowie der Aufforderungscharakter von Material oder Interaktion den Zugang leichter machen.

Fachkompetenzen sollten neben den traditionellen Lernzielen auch die fachspezifischen Möglichkeiten unseres Faches, die spezifischen Bildungschancen, die

ihren Ausgang bei den Ausdrucksbedürfnissen, dem spielerischen Vermögen, der Experimentierfreude und dem Forscherdrang der Kinder nehmen, beinhalten. Speziell die mit unserem Fach eng verknüpften kreativen Anteile müssen als Kompetenzen festgehalten werden, dürfen in diesem Kontext nicht verloren gehen, sondern sollten integriert werden. Zudem gilt es als erwiesen, dass stabile emotionale, soziale und kommunikative Kompetenzen zum selbst gesteuerten Lernen beitragen und dadurch überdurchschnittliche fachliche Ergebnisse erzielt werden (z. B. Peschel 2008). Insbesondere durch das Erleben von Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit wird das Lernen unterstützt. Und gerade das Gestalten fördert diese Kompetenzen in weitaus höherem Maße als andere Fächer.

### **3.4 Didaktische Konsequenzen: Wissen, Können, Reflektieren**

Wie kann der Kompetenzerwerb gefördert werden? Wenn der Anspruch einer Kompetenzorientierung die Wissensvermittlung sowie das erworbene anwendungsbezogene Können beinhaltet, müssen Anforderungssituationen geschaffen werden, die mit dem Erlernten zu bewältigen sind. Zu reflektieren ist dann die Art und Weise bzw. der Erfolg der Situationsbewältigung – mit bildnerischen Mitteln, mit spezifischen Verfahren, mit dem Heranziehen von Bildern usw. Der Kompetenzerwerb äußert sich dann in einer erbrachten Leistung innerhalb einer bestimmten Anforderungssituation. Freilich bedarf es der Vermittlung von Lerninhalten wie bisher auch. Und angewendet wurde das Gelernte auch schon immer. Der einzige Unterschied ist der Fokus, und damit möglicherweise eine Verschiebung der Lerninhalte und Lernmethoden hinsichtlich eines konkreteren Nutzens für die Schülerinnen und Schüler. In Bezug auf die kunstunterrichtlichen Inhalte könnte dies einerseits den Blick für handwerkliche Fertigkeiten, für Handlungsstrategien, die für ein künstlerisches Projekt nötig sind – von der Idee über die Ausführungsplanung hin zur Herstellung und Präsentation – oder etwa für mediale Fähigkeiten schärfen, andererseits auch für die Beobachtung der bildnerischen Fähigkeiten der Kinder.

Rainer Lersch (2010) unterscheidet in seinen Überlegungen zu einer Didaktik des Kompetenz fördernden Unterrichts zwischen vertikalen, horizontalen, lateralen und reflexiven Lerntransfers. Vertikale Lerntransfers beziehen sich auf die Wissensvermittlung, horizontale auf die Anwendungskontexte, laterale Lerntransfers zielen auf die überfachlichen Kompetenzen, reflexive auf personale Kompetenzen. Sein Modell zeigt anschaulich, wo die Schwerpunkte des kompetenzorientierten Unterrichts liegen. Der vertikale Lerntransfer beinhaltet die Vernetzung von Wissensbeständen beim Kind. Das bedeutet, dass die bereits vorhandenen Kenntnisse mit neuen Lerninhalten ergänzt und gefüttert werden. Wenn beispielsweise eine einfache Drucktechnik bereits bekannt ist, lässt sich dort anknüpfen und komplexere Verfahren wie z. B. der Linoldruck können erläutert werden. Eine systematische und instruktive Einführung ist hierbei

ebenso möglich wie die gemeinsame Erarbeitung des neuen Hochdruckverfahrens. Wesentlich ist die Anschlussfähigkeit zum Vorwissen der Kinder, nicht nur in Bezug auf die Vervielfältigung und die Herstellung, sondern auch hinsichtlich des reflektierten Einsatzes von Hell-Dunkel-Kontrasten, Linie und Fläche, kompositorische Gliederung des Bildträgers, Seitenverkehrung usw. Mit gezielter Wiederholung einzelner Arbeitsschritte wird das Verfahren geübt.

Als horizontalen Lerntransfer bezeichnet Lersch (2010) das Arrangieren von Anwendungszusammenhängen, in denen die Lernenden neue Aufgaben selbstständig bewältigen sollen und dabei selbst erfahren, dass sie ihr Wissen flexibel nutzen können. Es müssen also solche Aufgaben gestellt werden, die mit dem neuen Wissen zu lösen sind. Das mag einsichtig klingen, stellt die Lehrenden im Kunstunterricht jedoch vor große Anforderungen: Denn solche Arrangements mögen für Englischvokabeln, Deutschgrammatik und Multiplikationen funktionieren, im Kunstunterricht jedoch geht es in der Regel um kreative Prozesse, um künstlerische Projekte, um mediale Präsentationen, die zunächst vom Lehrenden kleinschrittig auf die jeweiligen Teilinhalte hin untersucht werden müssen, um den möglichen Kompetenzzuwachs zu filtern. Stellen wir uns einen offenen Unterricht vor, der von einem breiten Bildimpuls- und Materialangebot getragen ist, lässt sich auch an ein induktives Vorgehen denken: Das, was zur Bewältigung einer selbst gewählten, intrinsisch motivierten Aufgabe fehlt, muss gelernt werden. Hier müsste die Lehrerin, der Lehrer die Schülerinnen und Schüler kontinuierlich beobachten und begleiten, um das Zusammenspiel von Wissen und Können bei jedem einzelnen Kind zu erfassen, die nötigen Hilfen zu geben und dem Kind einen nachvollziehbaren Kompetenzzuwachs zu spiegeln.

Um bei dem Beispiel des Druckens zu bleiben: Ein horizontaler Lerntransfer findet dann statt, wenn es den Schülerinnen und Schülern gelingt, neue Aufgabenstellungen, wie die Entwicklung eines Kalenders oder einer Einladungskarte, eigenständig zu lösen und hierfür aufgrund der Vervielfältigungsmöglichkeit das Drucken heranzuziehen. Das Gelernte wird in neue Aufgaben eingebunden, und die Schülerinnen und Schüler erfahren, dass sie mit ihrem Wissen etwas anfangen können. Ein anderes Beispiel wäre, dass die Kenntnisse um die Wirkung von Farben bei unterschiedlichen bildnerischen Aufgaben zum Tragen kommen. Soll eine unangenehme Situation, z.B. beim Zahnarzt, dargestellt werden, wird die Farbe als Ausdrucksmittel anders eingesetzt als bei einer angenehmen Situation. Die Lehrkraft muss immer neue Probleme, Aufgaben oder Kontexte herstellen, die einen horizontalen Lerntransfer ermöglichen. Das heißt nicht, dass Materialimpulse, Bilder und Kunstwerke, das Experimentieren, Fantasieren und Explorieren weniger bedeutsam wären als bisher. Im Gegenteil, es heißt nur, dass mehr darüber nachgedacht werden muss, wie die Schülerinnen und Schüler mit welchen Aufgaben zu einem sinnvollen Kompetenzzuwachs gelangen.



Als dritten Aspekt nennt Lersch (2010) den lateralen Lerntransfer, der den Erwerb überfachlicher Kompetenzen beinhaltet. Im Kunstunterricht spielen überfachliche Fähigkeiten eine besondere Rolle, weil neben dem kreativen Vermögen beim gemeinsamen Herstellen von künstlerischen Projekten, Ausstellungen, Spielszenen, Kooperationsfähigkeit und Empathie ebenso wie Selbstständigkeit und kritisches Denken in hohem Maße gefördert werden. Gleiches gilt für die vierte, von Lersch (2010) beschriebene Dimension, den reflexiven Lerntransfer. Denn mit dem gestalterischen Tun und dem Herstellen eines Objekts entwickelt sich Stolz auf das Hervorgebrachte, womit wiederum das Selbstwertgefühl gestärkt wird. Insbesondere Kinder mit Sprachschwierigkeiten können sich bildnerisch adäquat zu allen anderen ausdrücken. Im achtsamen Reflektieren der eigenen und der Werke von Mitschülerinnen und -schülern werden Respekt und ein verantwortlicher Umgang mit den Erzeugnissen geübt, andere Werte und Normen werden kennengelernt, subjektive Einstellungen und Haltungen überdacht. Zum Erwerb personaler Kompetenzen gehört auch das selbstständige Lernen zu lernen, das, im Fach Kunst häufig intrinsisch motiviert, forschendes Lernen und die Reflexion der Lernprozesse anstoßen kann, indem beispielsweise ein Lerntagebuch geführt wird. Diese so genannten metakognitiven Kompetenzen beziehen sich nicht nur auf das Bewusstmachen von Lernprozessen, sondern sind generell im Kontext von Produktions- und Rezeptionsprozessen erforderlich.

## 4. Kunst kompetent unterrichten

Mit den oben beschriebenen didaktischen Anforderungen an kompetenzorientierten Unterricht geht einher, dass der Lehrperson ein gehöriges Maß an fachlichem Wissen und didaktischem Können abverlangt wird. Eine Ausbildung im Fach Kunst ist unverzichtbar, um die notwendigen unterrichtlichen Fördermaßnahmen zu erkennen, Aufgaben zu entwickeln, die kleinschrittig den Wissensbestand der Kinder erweitern, Übungen zu konzipieren und problemhaltige Anwendungszusammenhänge, um einen kontinuierlichen Lernfortschritt zu gewährleisten. Anforderungssituationen zu schaffen, die auf eine Erweiterung künstlerischer Kompetenzen zielen, bedeutet auch, dass zahlreiche Materialien und Abbildungen, Werkzeuge und bildnerische Techniken bereitgestellt werden. Die gestalterische Praxis wird ergänzt mit Kunstwerken aller Kulturkreise sowie mit Gegenwartskunst, auch durch die Auseinandersetzung mit Alltagsphänomenen, durch Atelier- und Museumsbesuche, Architekturbetrachtung usw. Damit einher gehen die personellen und reflexiven Kompetenzen, die von der Lehrperson durch klare Strukturierung des Unterrichts, soziale Regeln im Miteinander, Gesprächsführung und angemessenes Zeitmanagement unterstützt werden.

Sicher müssen nicht immer alle Kompetenzbereiche abgedeckt werden, wichtig ist jedoch, dass die persönlichkeitsbildenden Kompetenzen ebenso breiten Raum einnehmen wie die sozialen, die fachlichen und methodischen Kompetenzen. Solange keine Leistungsstandards für einzelne Jahrgangsstufen im Kunstunterricht explizit vorgegeben sind, sind auch keine diesbezüglichen Lernstanderhebungen erforderlich. Gleichwohl sollte jedoch, von intuitiv bis systematisch, ein verbindlicher Kanon fachlicher Kompetenzen innerhalb der Grundschulzeit erworben werden. Die Bildungspläne erlauben nach wie vor einen großen Handlungsspielraum zwischen Üben und Experimentieren, eng geplanten und offenen Unterrichtssettings ebenso wie in der Beurteilung der Schülerleistungen im Fach Kunst.

### 4.1 Professionalität im Kunstunterricht

Für einen Unterricht in der Grundschule, der den Herausforderungen der Gegenwart entspricht, gelten neben der Kompetenzorientierung selbstständiges und mediengestütztes Lernen, Handlungsorientierung, Interdisziplinarität und Individualisierung, sowie die Diagnose von Lernständen (Faulstich 2010). Die meisten dieser Faktoren sind für den Kunstunterricht selbstverständlich. Selbstständiges und mediengestütztes Lernen, Handlungsorientierung, Interdisziplinarität und die Individualisierung der gestalterischen Lernprozesse sind dem Kunstunterricht seit jeher vertraut. Auf ein heterogenes Schülerklientel zu reagieren, verschiedene Lernvoraussetzungen und Lernerfahrungen einzubeziehen, auf Sprachschwierigkeiten einzugehen, kooperatives Verhalten und

*Kommunikation zu fördern, Werthaltungen zu reflektieren* usw. ist Teil ebenfalls des regulären Kunstunterrichts. Die Diagnose von Lernständen, transparente Leistungserwartungen und Kompetenz fördernde Rückmeldungen sind hingegen eher neue Felder, die zu beschreiten sind.

Eine stärkere Individualisierung im Kunstunterricht bedeutet, dass Lernarrangements hergestellt werden, die den individuellen Ausdruckswünschen der Schülerinnen und Schüler entgegenkommen und die zugleich Anregungen für weitere Gestaltungsvorhaben bieten. Konkret bedeutet das für die Bearbeitung einer gestalterischen Aufgabe beispielsweise, dass die Schülerinnen und Schüler selbstständig Ideen entwickeln, die sie vorstellen und diskutieren, dass die Technik frei wählbar ist, dass Bildersammlungen angelegt werden usw. Die Bilderwelten der Kinder mit Migrationshintergrund können Anlass sein, sich mit fremden Kulturen zu befassen, sich darüber auszutauschen, neue Gestaltungsweisen zu entdecken. Selbstständiges Lernen zeigt sich z. B. im Sammeln von Bildern zu einem Thema, im Recherchieren zu bestimmten Aufgaben, beim Verknüpfen von Wissen und beim Lösen neuer Aufgabenstellungen.

Für einen gelungenen Unterricht werden darüber hinaus noch weitere Kriterien angeführt, die ebenfalls von erheblicher Relevanz für die Unterrichtsprozesse im Fach Kunst sind. Hilbert Meyer (2007) zählt hierzu u. a. die klare Strukturierung des Unterrichts, den Anteil echter Lernzeit durch gutes Zeitmanagement, Pünktlichkeit, Auslagerung von Organisationsdingen, Inhaltsklarheit durch Verständlichkeit der Aufgabenstellung, Gesprächskultur, Sinn stiftendes Kommunizieren etwa durch Planungsbeteiligung, ein lernförderliches Klima durch gegenseitigen Respekt, verlässlich eingehaltene Regeln, Verantwortungsübernahme, Rollenklarheit, Absprache von Freiräumen, Verbindlichkeit der Ergebnissicherung, Anlegen von Lerntagebüchern, fördernde Rückmeldungen zum Lernfortschritt, vorbereitete Umgebung durch gute Ordnung, funktionale Einrichtung und brauchbares Lernwerkzeug.

Seine Merkmale für guten Unterricht sind hier nicht vollständig genannt, aber es wird in der Auflistung bereits deutlich, wo die Probleme in einem Unterricht liegen könnten, der mit einem extremen Material- und Werkzeugaufwand betrieben werden muss. Wie organisiere ich Unterrichtsabläufe ohne großen Zeitverlust, wenn Tische abgedeckt, Wasser, Farben und Papiere hergerichtet werden müssen? Wie strukturiere ich Phasenübergänge reibungslos – Einführung in das Thema, Entwicklung der Aufgabenstellung, Gestaltungspraxis, Gespräche über die Gestaltungsprozesse, Bilder einbeziehen, Reflexionsphasen einbinden? Im Kunstunterricht ist ein großes Maß an Klassenraumorganisation erforderlich, um die Abläufe fließend und ohne allzugroße Zeitverluste zu gestalten. Eingeübte Verhaltensmuster im Umgang mit dem Einrichten des Arbeitsplatzes, dem Reden über Bilder und Schülerarbeiten, den Regeln im Umgang mit Material und Werkzeug sowie den Präsentationsformen tragen dazu bei, einen effizienten Kunstunterricht zu gestalten. Angesichts der immer stärkeren Kürzungen des

Faches Kunst, ist an dieser Stelle Effizienz tatsächlich angebracht, werden hierdurch doch andererseits wieder Zeiträume für kreative Prozesse verfügbar, die dringend der Zeit bedürfen.

Zeit ist ein wesentlicher Faktor für künstlerische Prozesse, denn unter Zeitdruck lässt sich das gestalterische Potenzial erst gar nicht entfalten. Es muss zeitlichen Raum geben, um Ideen zu erhalten, Erinnerungen wachzurufen, Imaginationen anzustoßen, Vorstellungen zu entwickeln, diese probeweise in verschiedenen Materialien und Techniken umzusetzen, vielleicht auch Kunstwerke und andere Bilder heranzuziehen, um ein Werk herzustellen. Ist Zeit vorhanden, zeigt sich die Freude im Schaffensprozess, die Aufmerksamkeit und die Konzentration für eine Sache sowie die Selbstvergessenheit und das Empfinden von Zeitlosigkeit. Mit ausreichender Zeit zur Verfügung, kann die gestalterische Aktivität zum Selbstzweck werden, und es kann sich damit ein Glücks- oder zumindest ein Zufriedenheitsgefühl einstellen, das die Arbeit in entscheidendem Maße beflügelt. Dieses Glücksgefühl wiederum wird dann zum Motor für den Schaffensdrang und die Intensität im bildnerischen Tun.

## **4.2 Wissensvermittlung und Lernumgebung**

Seit jeher ist die Kunst als ein Kultur tragendes Element zu verstehen, dem hohe gesellschaftliche Relevanz zukommt. Kunst trägt nicht nur zur Persönlichkeitsbildung bei, sie bietet auch Kommunikationsmöglichkeiten über Sprachbarrieren hinweg, Einblick in fremde Kulturen und erlaubt Verständnis für andere Lebenswelten. Vorstellungen, Meinungen, Haltungen, Erinnerungen, Wünsche, Zukunftsvisionen und Vieles mehr werden auf vielfältige Weisen künstlerisch zum Ausdruck gebracht. Wissen im Fach Kunst beinhaltet einen Enkulturationsprozess, der zusätzlich vom eigenen Gestalten begleitet wird – Ideen-suche, das Umsetzen von Ideen im Material, auf dem Papier und die Suche nach Ausdruck. Diese Verknüpfung von Produktion und Rezeption ist der Kern kunstdidaktischen Handelns. Bilder, Kunstwerke und spezifische Materialreize bieten bestimmte Erfahrungs- und Erkenntnischancen, Zufälle und Störungen oder auch subjektive Deutungsmuster können den Produktionsprozess prägen. Spontaneität, Zufall und Experiment bestimmen ebenso das künstlerische Schaffen wie die dazugehörige Atmosphäre – getragen oftmals von Momenten der Überraschung und Spannung. Mit den Resultaten lässt sich die Bildsprache erweitern und es lassen sich unkonventionelle Ausdrucksmuster oder spezielle visuelle Wirkungen erzielen, die in die Bildkonzepte aufgenommen werden können. Dem vielfältigen Ausprobieren kommt also eine wichtige Funktion zu, denn unterschiedliche Materialien, Mittel und Verfahren können auch Ideen und weiterführende Gedanken anstoßen. Wenn also von Wissensvermittlung und dem Verknüpfen von Wissensbeständen gesprochen wird, meint dies das Kennenlernen von Kunstwerken oder bildnerischen Mitteln ebenso wie das Experimentieren mit einem bestimmten Material oder dem Imaginieren und Fantasieren.

Bildnerische Erfahrungen benötigen Freiräume zum Experimentieren und Erforschen sowie zum intensiven Befasstsein mit künstlerischen Ausdrucksformen. Offene Handlungsformen und Werkstattunterricht können die herkömmlichen Methoden des Kunstunterrichts ergänzen, denn gerade der Kunstunterricht bietet die Möglichkeit, Lerninhalte nicht kleinschrittig und operationalisiert zu offerieren, sondern so genannte Kunst nahe Methoden anzuwenden, „werkstattorientierte“ Lehrformen, die sich am experimentellen, individuellen Tun der Schülerinnen und Schüler orientieren und die sich die Wissbegier, Neugierde, die Lust zum Experiment und den Forscherdrang von Kindern nutzbar machen. Kinder benötigen vor allem genügend Material, um vielerlei einfache grafische, malerische, plastische und spielerisch-konstruktive Gestaltungsmöglichkeiten erproben zu können. Es sollte eine Materialvielfalt geboten werden, die das Experimentieren ebenso erlaubt wie eine gründliche Materialkenntnis.

Eine „Werkstattecke“ im Klassenraum ermöglicht selbstverantwortliches, erfahrungsoffenes Lernen, das Spielräume und Erprobungsmöglichkeiten in Material und Technik für die Umsetzung eines spezifischen Themas eröffnet. Die Kinder sollten den Unterrichtsverlauf mitbestimmen und ihre spezifischen Kompetenzen und Fähigkeiten einbringen können. Der Schwerpunkt des didaktischen Prinzips Werkstatt liegt auf der Selbstorganisation der komplexen Lernprozesse durch die Kinder. Der Lehrerin oder dem Lehrer kommt im Unterrichtsprozess die Aufgabe zu, die Schülerinnen und Schüler zu motivieren und zu interessieren, zu beraten und ihnen zu helfen, Zielvorgaben zu akzeptieren oder Ziele zu formulieren, jedenfalls Ziele anzustreben. Ein breites Materialangebot sollte die Lernumgebung bestimmen und Textilien, Holzstücke, Papiere und Kartons in allen Größen und Farben beinhalten. Knete und andere plastische Massen, Wachsmalstifte, Pastellkreiden, Straßenkreiden, Kohle, Borstenpinsel in allen Stärken, Buntstifte, Wasserfarbkästen und Tusche sind unverzichtbar. Es können Kisten aufgestellt werden, in denen gestalterisch brauchbare Dinge gesammelt werden dürfen. Das können leere Toilettenpapierrollen sein, Stöcke, Schnüre, Tüten, Schachteln, Bänder, Tücher usw. Ausreichend Tesafilm, Klebebänder, Pappkartons, Scheren, Tacker, Büroklammern, Unterlagen usw. sollten ebenfalls zur Verfügung stehen. Und es sollte auch eine kleine Werkzeugkiste mit Zange, Hammer, Nägeln etc. geben, eine Kiste für Papiere, Stifte und Farben aller Art. Optimaler Weise gehört auch eine kleine Mediene Ausstattung zur Organisation des Arbeitsplatzes. Neben einer Digitalkamera sollte im Klassenraum mindestens ein Computer mit entsprechenden Bildbearbeitungsprogrammen zur Verfügung stehen. Allerdings sollte stets genau bedacht werden, wofür das jeweilige bildnerische Gestaltungsmittel verwendet wird. Die Einrichtung des Arbeitsplatzes bereichern auch anregende Bücher: Naturkundliche Werke über Pflanzen und Tiere, Nachschlagewerke, Kunstkataloge, Bilderbücher usw. Foto-sammlungen sind für Kinder von besonderem Anregungscharakter oder auch so

genannte Reizbilder, wie z. B. angefangene Zeichnungen, Farbspuren, Klecksbilder, Muster, Strukturen usw.

Hinzu müssen Anregungen und Impulse für gestalterische Ausdrucksformen bereitgestellt werden. In individuell angepassten Wochenplanaufgaben, die gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern entwickelt werden können, lassen sich neue Wissensbereiche mit bestimmten Aufgaben in einer Weise verknüpfen, dass fachliche und methodische Kompetenzen selbstregulativ geübt und verfeinert werden. Werkstattunterricht erlaubt das selbstständige Entwickeln von Gestaltungsvorhaben. Lernzirkel und das Lernen an Stationen sind Unterrichtsformen, die ein gezieltes Auswählen verschiedener Aufgaben beinhalten, beispielsweise um sich mit einem Material auf verschiedene Weise zu befassen. Möglich ist auch, dass sich die Aufträge durch das Erproben unterschiedlicher Techniken oder durch ihre Komplexität unterscheiden.

### **4.3 Methodenlernen in Produktion und Rezeption**

Den Schülerinnen und Schülern Methodenkompetenz zu ermöglichen, heißt, sie nicht nur mit Lernmethoden ausstatten, sondern auch mit verschiedenen künstlerischen Strategien vertraut zu machen. Denn darin liegen Handlungsoptionen, um gestalterische Vorhaben zu entwickeln. Insbesondere die Gegenwartskunst bietet mit ihren forschungsorientierten künstlerischen Arbeitsweisen Anregungen für die Entwicklung gestalterischer Vorhaben. Dazu gehören u. a., Sammlungen anzulegen – z. B. von Materialproben, von Objekten, fotografisch festgehaltenen Details, von Bildern aus Zeitungen, – Recherchen zu verschiedenen Themengebieten, seriell angelegte Ideenskizzen, Materialien wie Licht oder Naturstoffe einzusetzen, raumgreifende Objekte zu entwickeln, bildnerische Tagebücher anzulegen – und viele weitere Möglichkeiten. Historische Werke und Bilder anderer Kulturen bieten oftmals Erzählanlässe und sind ebenfalls unverzichtbarer Bestandteil der Fachinhalte. Methodische Vorschläge, etwa einem Thema nachzugehen, und es einzugrenzen, ein Konzept zu entwickeln oder ein Projekt zu planen, schlägt der Sammelband der Zeitschrift Kunst + Unterricht „Methodisch Handeln“ im Form von Arbeitsblättern für die Schülerinnen und Schüler vor (2009, S. 95 ff.).

Auf der Ebene personaler wie fachlicher Kompetenzen liegen die Erfahrungsprozesse, die bei den Schülerinnen und Schülern zu initiieren sind: Sensibilisierung der Sinne für exakte Beobachtungen, für das Erspüren von Oberflächen, für das Hören von Klängen in Bildern, für das Sehen von Farb- und Formwirkungen, für das Wahrnehmen von Kompositionsprinzipien, für den sensiblen Einsatz bildnerischer Mittel, z. B. die Spannkraft einer Linie, einen rhythmisierenden Duktus, starke Kontraste etc. Erfahrungsoffene Situationen erlauben den Kindern einerseits, ihre Genussfähigkeit am Gestalten und am Gestalteten zu entdecken, Wege zum dialogischen Bildverstehen zu kultivieren, Deutungen zu erproben und Bilder in Kontexte einzuordnen, z. B. Piktogramme, Kunstwerke

und Werbeplakate zu unterscheiden. Andererseits bieten solche Situationen den erforderlichen Raum, ästhetische Prozesse bildnerisch entwickeln zu können, das heißt, Darstellungsmuster und Ausdrucksrepertoires zu erproben und bildnerische Mittel kennenzulernen. Gestaltungsanlässe können Erlebnisse, literarische Ereignisse, Umweltmotive, Formfragen oder Materialien, Naturphänomene, Experimente oder Bilder sein.

Die Schülerinnen und Schüler sollen im Bereich der Rezeption lernen, wie kann ich mich Bildern nähern, wie erschließe ich mir Bilder, wie komme ich zu Deutungsansätzen, beispielsweise durch Detailbeschreibungen, durch Überlegungen, welche Szenen sich auch akustisch erzählen lassen, durch Nachstellen von Personengruppen, durch Erfinden einer Erzählung zum Bild, durch Abzeichnen, durch das Bilden sprachlicher Assoziationsketten, durch Materialerprobung, durch Recherche zum Künstler, zur Entstehungszeit etc. Im Feld der Produktion bedeutet Methodenlernen, wie kann ich eine bestimmte Idee entwickeln, ein Bild- oder Raumkonzept selbstständig planen und gestalterisch adäquat mit bestimmten bildnerischen Mitteln und Verfahren umsetzen.

Im Kontext des Reflektierens über die Produktions- und Rezeptionsprozesse steht immer auch das Zwischenbesprechen und Präsentieren der bildnerischen Ergebnisse. Erstens werden damit Präsentationsformen kennen gelernt, und es wird die Kompetenz, Werkbesprechungen oder gar Ausstellungen zu konzipieren und zu organisieren, erworben. Zweitens gilt es auch eine Sprache zu entwickeln, mit der sich über die gestalterischen Phänomene reden lässt.

Dass diese Prozesse mit ästhetischer Erfahrung einhergehen, ist dann der Fall, wenn durch gestalterische Praxis, durch das Sprechen über Bildnerisches und über Kunst, Einsichten gewonnen werden. Ästhetische Bildung liefert nicht das schmückende Beiwerk in der ansonsten auf den Ernst der Wissenschaft verpflichteten Schule, sondern sie bezeichnet einen Weg, Welt und das je eigene Verhältnis zur Welt in Erfahrung zu bringen. Erfahrung bewirkt etwas, was für erworbenes Wissen nicht selbstverständlich ist. Erfahrung verändert denjenigen, der sie macht. Ästhetische Erfahrungen sind solche, bei denen die Sinne aktiviert werden müssen, weil Wissen allein nichts nutzt, sinnliche Nähe allein aber auch nicht. Mit Bildern, von Bildern lernt man durch Hinsehen, durch intensive Annäherung, vielleicht durch Versenkung – bis man merkt, Bilder verweisen auch auf das, was man nicht sehen kann. Die Farbigkeit, der Farbauftrag, die Figuration und die Komposition, das alles ist eines, und das, was hinter dem Sichtbaren liegt – und doch nur durch die formale Erscheinung zu dem wird, was es ist – das, was durch das Bild symbolisiert wird, ist das andere.

Das heißt jedoch nicht, dass die Lehrperson im Kunstunterricht immer erfahrungsoffene Lernsituationen arrangieren muss. Abgesehen davon, dass oftmals schlichte Wissensvermittlung notwendig ist, kann es auch sinnvoll sein, ganz traditionell etwas abzuzeichnen oder nachzuformen, daraus Erkenntnisse zu gewinnen und diese wiederum in eigene Gestaltungsprozesse münden zu lassen.

#### 4.4 Leistungsreflexion und Leistungsbewertung

Nicht mehr die im Unterricht vermittelten Lerninhalte sind entscheidend für Unterrichtsqualität, sondern das, was bei den Kindern ankommt. Dieser Kompetenzzuwachs soll dann als Bildungsstandard auf einem bestimmten Niveau vergleichbar erfasst werden. Allerdings sind gerade im Fach Kunst die Leistungsrückmeldung und die Bewertung von Kompetenzen nicht gerade leicht – eben weil die Leistungen nicht nur an systematisch erlernbares Wissen und Können gebunden sind, sondern sich auf die gesamte Persönlichkeit des Kindes beziehen.

Wie überall liegen die Schwierigkeiten im Detail, etwa wenn Niveau bestimmende Aufgaben entwickelt werden müssen, die eine kompetenzorientierte Beurteilung auf verschiedenen Niveaustufen verlangen. Worin zeigt sich die Komplexität bildnerischer Aufgabenstellungen auf welcher Niveaustufe? Was sind die Kriterien dafür? Und: Ist Ausdauer im Experimentieren und Gestalten eine Kompetenz, die bewertet werden soll? Andererseits verbindet sich mit dem Vergleich der Arbeiten auch die Chance einer gemeinsamen Leistungsbeurteilung (vgl. zu den Bewertungsmethoden im Kunstunterricht: Peez 2008) sowie die individuelle Rückmeldung über den jeweiligen Lernfortschritt. Vielerlei Kriterien wie Ideenfindung, Komposition, Ausdruck, Verwendung bildnerischer Mittel, Ausdauer, Intensität, Mitarbeit, Sozialverhalten etc. können für eine Bewertung herangezogen werden. Darüber hinaus ist eine Gesamtnote ausgewogen aus allen Bereichen ästhetischer Praxis zu ermitteln (Zeichnen, Malen, plastisches Gestalten, Bauen und Konstruieren, Umgang mit Medien, szenisches Spiel usw.).

Die Leistungsbewertung setzt die kontinuierliche Begleitung der Kinder voraus. Eingehende Lernstanddiagnosen und die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler müssen zum festen Bestandteil des Unterrichts werden. Kunsthefte, Tagebücher, Ausstellungen und verschiedene weitere Präsentationsformen tragen zur Wertschätzung der Schülerleistungen bei und helfen, einen Kunstunterricht zu gestalten, der für alle Schülerinnen und Schüler persönlich bedeutsam und nachhaltig bereichernd ist.

Insbesondere die Beobachtung des bildnerischen Vermögens der Kinder durch die Lehrkräfte gewinnt durch die Kompetenzorientierung einen deutlich größeren Stellenwert. Zunächst muss herausgefunden werden, in welchen gestalterischen Gebieten die Fähigkeiten der Kinder liegen: im spielerisch-körperlichen Darstellen, in der zeichnerischen Wiedergabe von Raum auf der Fläche, im Umgang mit Farbe, in der handwerklichen Geschicklichkeit, im plastischen Gestalten, beim Bauen und Konstruieren, in der Mediennutzung etc. Auch im Hinblick auf das kreative Vermögen bedarf es exakter Beobachtung. Liegen die Stärken des Kindes in der Ideenfindung, im unkonventionellen Umdenken und Kombinieren von Materialien, in der Intensität und dem Durchhaltevermögen beim Gestalten, in der Ausarbeitung und Umsetzung der Ideen, im humorvollen



Umsetzen, im Problemlösen usw.? Zur diagnostischen Kompetenz der Kunstlehrkraft gehört es auch, die bildnerische Entwicklung des einzelnen Kindes zu beurteilen und einzuschätzen, wo es der Unterstützung und Förderung bedarf. Hier existieren in der Regel große Differenzen in der individuellen Entwicklung, die im Klassenvergleich berücksichtigt werden müssen.

Außerordentlich hilfreich ist es, bei der Unterrichtsplanung Zeitfenster vorzusehen, in denen ausgewählte Schülerinnen und Schüler beobachtet werden. Vorbereitete Beobachtungsprotokolle erleichtern das rasche Notieren der Daten. Voraussetzung, um die verschiedenen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler in ihrer Entwicklung zu verfolgen, ist es, die Schülerinnen und Schüler in selbst zu lösende Handlungssituationen zu verwickeln, damit die aktiv erworbenen Kompetenzen sichtbar werden. Eine weitere praktikable Möglichkeit der Rückmeldung des Leistungsfortschritts an die Kinder in Bezug auf konkrete Aufgabenstellungen können Selbsteinschätzungsbögen für die Kinder sein, in denen sie ihren Arbeits- und Lernfortschritt festhalten. Die Lehrkraft meldet dann an das Kind zurück, ob sie der Selbsteinschätzung zustimmt oder davon abweicht. Zugleich muss die Lehrperson den bildnerischen Prozess der Kinder begleiten und helfend, beratend zur Seite stehen. Das Vorzeigen von Techniken und Darstellungsweisen ist hierfür eine Methode, Material und Verfahren erkunden zu lassen, eine andere. Bildnerische Kriterien werden beraten, geprüft, verglichen, der individuelle Ausdruck wird gefördert.

Methodische Möglichkeiten, beispielsweise um einen Zwischenstand „zu checken“ oder ein Projekt auszuwerten finden sich in dem Sammelband der Zeitschrift Kunst+Unterricht „Methodisch Handeln“ (2009, S. 103 ff.). Eine solche dialogische Rückmeldung der Selbsteinschätzung und Fremdeinschätzung fördert zugleich die Selbstwahrnehmung der Person. Darüber hinaus kann eine Prozess begleitende Mappe mit Digitalfotos, Skizzen, Entwürfen, Materialproben, Werken, Recherchen usw. (Portfolio) die Gestaltungsprojekte dokumentieren. Im kompetenzorientierten Kunstunterricht erhält die Lehrperson somit eine zusätzliche neue Rolle als Initiator, Organisator, Berater und Begleiter der kindlichen Lernprozesse.

## Literatur zu Teil I, Kapitel 1–4

- Anders, Beate/Laewen, Hans-Joachim (Hg.): Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim/Basel 2002.
- Bamford, Anne: Bildbereit: Die Bedeutung visueller Bildung. In: Niehoff, Rolf/Wenrich, Rainer (Hg.): Denken und Lernen mit Bildern. Interdisziplinäre Zugänge zur Ästhetischen Bildung. München 2007.
- Bauer-Herland, Gabi/Kain-Kazda, Elfie: Bilder lesen – Geschichten sehen. Kunst- und Schreibwerkstatt für 8- bis 12-Jährige. Linz 2005.
- Bering, Kunibert: Visuelle Kompetenz. Kunst und die Orientierung in kulturellen Kontexten. In: Kirschenmann, Johannes/Schulz, Frank/Sowa, Hubert (Hg.): Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. München 2006.
- Bering, Kunibert/Niehoff, Rolf (Hg.): Bildkompetenz(en). Beiträge des Kunstunterrichts zur Bildung. Oberhausen 2009.
- Blohm, Manfred: Bildkompetenzen und Kunstunterricht. In: BDK Mitteilungen 4/2009.
- Bos, Wilfried/Wendt, Heike/van Holt, Nils: Kompetenzmessung im Fach Kunst: Herausforderungen und Perspektiven. In: Bering, Kunibert/Höxter, Clemens/Niehoff, Rolf (Hg.): Orientierung: Kunstpädagogik. Oberhausen 2010.
- Faulstich, Katja: Kompetenzorientierung als Baustein eines modernen Unterrichts. [www.schulpaedagogik-heute.de](http://www.schulpaedagogik-heute.de) (Zugriff am 10.03.2010).
- Feindt, Andreas: Kompetenzorientierter Unterricht – wie geht das? Didaktische Herausforderungen im Zentrum der Lehrerarbeit. In: Friedrich Jahresheft 2010, Seelze 2010.
- Gehrmann, Axel/Hericks, Uwe/Lüders, Manfred (Hg.): Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht. Bad Heilbrunn 2010.
- Glas, Alexander: Bildkompetenz und Sprachkompetenz. Begriffsklärung, Diskussionsstand und Probleme. In: Kirschenmann, Johannes/Schulz, Frank/Sowa, Hubert (Hg.): Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. München 2006.
- Glas, Alexander/Sowa, Hubert: Gestaltungskompetenz. Begriffsklärung und Beispielfelder. In: Kirschenmann, Johannes/Schulz, Frank/Sowa, Hubert (Hg.): Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. München 2006.
- Grünewald, Dietrich/Sowa, Hubert: Künstlerische Basiskompetenzen und ästhetisches Surplus. Zum Problem der Standardisierung von künstlerisch-ästhetischer Bildung. In: Kirschenmann, Johannes/Schulz, Frank/Sowa, Hubert (Hg.): Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. München 2006.
- Helmke, Andreas: Was wissen wir über guten Unterricht? Über die Notwendigkeit einer Rückbesinnung auf den Unterricht als dem „Kerngeschäft“ der Schule. [http://www.nibis.de/~sts-ler/erdmann/guter-unterricht\\_helmke.pdf](http://www.nibis.de/~sts-ler/erdmann/guter-unterricht_helmke.pdf) (Zugriff am 22.09.2010).
- Kahlert, Joachim/Lieber, Gabriele/Binder, Sigrid (Hg.): Ästhetisch bilden. Begegnungsintensives Lernen in der Grundschule. Braunschweig 2006.
- Kemming, Katharina (Hg.): Unser Musikspielbuch MUK 1 und 2. Fächerverbindend für Kunst und Musik für die Grundschule. Klett Grundschulverlag Leipzig 1999.
- Keupp, Heiner/Ahbe, Thomas/Gmür, Wolfgang/Höfer, Renate/Mitzscherlich, Beate/Kraus, Wolfgang/Straus, Florian: Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbek bei Hamburg 1999.
- Kirchner, Constanze: Kinder und Kunst der Gegenwart: Zur Erfahrung mit zeitgenössischer Kunst in der Grundschule, 2. Aufl. (1. Aufl. 1999). Seelze 2001.
- Kirchner, Constanze: Kinder & Kunst. Was Erwachsene wissen sollten. Seelze-Velber 2008.

- Kirchner, Constanze (Hg.): Kunstunterricht in der Grundschule. Lehrer-Bücherei: Grundschule. 2. Aufl., Berlin 2009.
- Kirchner, Constanze/Peez, Georg: Praxis Pädagogik: Kreativität in der Grundschule erfolgreich fördern. Braunschweig 2009.
- Kirchner, Constanze: Kunstpädagogik für die Grundschule. Bad Heilbrunn 2009.
- Kirchner, Constanze/Kirschenmann, Johannes: Natur und Tiere in der Kunst. Eine Materialsammlung für die Klassenstufen 3/4 und 5/6. Velber 1997.
- Kirchner, Constanze/Peez, Georg (Hg.): Werkstatt: Kunst. Anregungen zu ästhetischen Erfahrungs- und Lernprozessen im Werkstattunterricht. Hannover 2001.
- Kirchner, Constanze/Schiefer Ferrari, Markus/Spinner, Kaspar H. (Hg.): Ästhetische Bildung und Identität. Fächerverbindende Vorschläge für die Sekundarstufe I und II. München 2006.
- Klement, Karl: Beobachten lernen – Begabungen entdecken. Ein pädagogisch-ganzheitliches Praxismodell (2. Auflage). Wien/Berlin 2009.
- Klieme, Eckhard/Avenarius, Hermann/Blum, Werner u. a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Bonn 2003.
- Kultusministerium Sachsen-Anhalt: Fachlehrplan Grundschule: Gestalten. <http://www.rahmenrichtlinien.bildung-lsa.de/pdf/lpgsgest.pdf> (Zugriff am 30.05.2010).
- Kunst+Unterricht Sammelband „Methodisch Handeln“. Seelze 2009.
- Kunst+Unterricht Themenheft „Bildkompetenz – Aufgaben stellen“. 341/2010.
- Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung Sachsen-Anhalt: Niveaubestimmende Aufgaben für die Grundschule: Gestalten. <http://www.rahmenrichtlinien.bildung-lsa.de/pdf/nivgsgest.pdf> (Zugriff am 30.05.2010).
- Lersch, Rainer: Didaktik und Praxis kompetenzfördernden Unterrichts. [www.schulpaedagogik-heute.de](http://www.schulpaedagogik-heute.de) (Zugriff am 10.03.2010).
- Lieber, Gabriele (Hg.): Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik. Batmannsweiler 2008.
- Meyer, Hilbert: Was ist guter Unterricht? (4. Auflage). Berlin. 2007.
- Moegling, Klaus: Die Kompetenzdebatte. Zum Verhältnis von Bildung und Kompetenzorientierung. [www.schulpaedagogik-heute.de](http://www.schulpaedagogik-heute.de) (Zugriff am 10.03.2010).
- Niehoff, Rolf: Bildkompetenz. Begriffsklärung, Diskussionsstand und Probleme. In: Kirschenmann, Johannes/Schulz, Frank/Sowa, Hubert (Hg.): Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. München 2006.
- Peez, Georg (Hg.): Beurteilen und Bewerten im Kunstunterricht. Modelle und Unterrichtsbeispiele zur Leistungsmessung und Selbstbewertung. Seelze-Velber 2008.
- Peschel, Falko: Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen zulassen – ein konsequentes Modell der Öffnung von Unterricht. In: Rohlf, Carsten/Harring, Marius/Palention, Christian (Hg.): Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden 2008.
- Regel, Günther: Die Kunst ist nur ein Weg ... Überlegungen zu den Bildungsstandards im Fach Kunst. In: Kirschenmann, Johannes/Schulz, Frank/Sowa, Hubert (Hg.): Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. München 2006.
- Rittelmeyer, Christian: Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick. Oberhausen 2010.
- Seumel, Ines: Rezeptionskompetenz. Die Kunst des Kunstaufnehmens erlernen. In: Kirschenmann, Johannes/Schulz, Frank/Sowa, Hubert (Hg.): Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. München 2006.

- Sowa, Hubert: Wie vermittelt das „Neben“fach Kunst relevante Kompetenzen. Der Kompetenzbegriff ist im Fach Kunst hilfreich – als kritische Instanz. In: Pädagogik 9/2009.
- Wagner, Manfred: Kreativität und Kunst. In: Berka, Walter/Brix, Emil/Smekal, Christian: Woher kommt das Neue? Kreativität in Wissenschaft und Kunst. Wien u. a. 2003.
- Weinert, Franz E. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/Basel 2001.
- Wenrich, Rainer: „Standards“ in der Bildung. Problemlage und Begriffsdiskussion. In: Kirschenmann, Johannes/Schulz, Frank/Sowa, Hubert (Hg.): Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. München 2006.
- Zirfas, Jörg/Klepacki, Leopold: Ästhetische Bildung: Was man lernt und was man nicht lernt. In: Zirfas, Jörg/Liebau, Eckart (Hg.): Die Kunst der Schule. Über die Kultivierung der Schule durch die Künste. Bielefeld 2009.